



**Maria Beatriz Pereira
Rodrigues**

**Influência da Cultura Docente na Reorganização
Curricular do Ensino Básico**



**Maria Beatriz Pereira
Rodrigues**

**Influência da Cultura Docente na Reorganização
Curricular do Ensino Básico**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Dr. António Maria Martins, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro

Ao Amândio, à Sofia e ao Bruno, pelo apoio incondicional, apesar do tempo que não lhes dediquei...

o júri

presidente

Prof. Dr. Luís António Pardal
Professor Associado da Universidade de Aveiro

vogais

Prof.^a Dr.^a Leonor Maria Lima Torres
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Prof. Dr. António Maria Martins
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

agradecimentos

Ao terminar este trabalho não posso deixar de patentear o meu agradecimento a todos os que, de diferentes formas, me apoiaram e contribuíram para a sua concretização.

Em primeiro lugar, o meu reconhecimento é dirigido ao Professor Doutor António Maria Martins pela qualidade do apoio científico, bem como pelo interesse e disponibilidade que em todos os momentos demonstrou, proporcionando as condições para a exequibilidade deste trabalho.

Os meus agradecimentos são também endereçados a colegas e amigos que de alguma forma manifestaram o seu apoio no decorrer desta investigação.

Finalmente, à minha família, agradeço o incansável apoio afectivo, sem o qual este trabalho não teria sido possível.

palavras-chave

Mudança educativa, currículo, desenvolvimento curricular, cultura docente, identidade docente, reorganização curricular do ensino básico.

resumo

A época actual, marcada por mudanças significativas em que a crescente abertura de fronteiras políticas, culturais, científicas, tecnológicas e económicas contribui para fenómenos de heterogeneidade e diversidade, pressupõe uma escola que permita construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas. Com efeito, procurando dar resposta aos problemas que resultam da pluralidade socio-cultural do público escolar da escolaridade básica, surge a necessidade de contextualizar e gerir o currículo em termos da sua adequação aos alunos a que se destina.

Esta nova concepção de escola não se compadece com a tradicional cultura de individualismo que caracteriza a profissão docente, exigindo uma cultura de colaboração onde os professores, através dum processo de negociação permanente, tomam um papel central na gestão do currículo, sendo-lhe atribuída responsabilidade na decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem.

É neste cenário que surge o decreto-lei 6/2001, que implementa a Reorganização Curricular do Ensino Básico, visando adequar à realidade de cada escola e de cada turma o currículo nacional, procurando responder às diversas características dos alunos através da construção de projectos curriculares de escola e de turma, não esquecendo, porém, os objectivos gerais da escola consagrados no seu projecto educativo.

Porém, a aplicação deste Decreto-lei, com as mudanças que lhe estão associadas, suscita-nos algumas questões, designadamente em relação à forma como os professores, principais actores neste processo, vêm a sua concretização. Foi neste ponto que incidiu o desafio da nossa investigação. Neste sentido, procurando algumas respostas, nomeadamente em relação à opinião e reacção dos docentes à implementação da reorganização curricular nas suas escolas/turmas bem como as suas atitudes/sentimentos face à escola e à formação, efectuámos uma investigação empírica utilizando o método hipotético-dedutivo. Esta investigação inclui a recolha de informação através dum inquérito por questionário destinado a professores do 1º ciclo e a quantificação dos conceitos em análise, bem como a correlação entre as variáveis segundo o modelo estatístico, seguida da interpretação/análise dos resultados obtidos.

keywords

Educational changes, curricula, curricular development, teachers' culture, teachers' identity, curricular reorganization of basic education

abstract

The current time, marked by significant changes where the overthrow of political, cultural, scientific, technological and economical barriers gives way to phenomena of heterogeneity and diversity, demands for a school that makes possible the construction of increasingly more flexible and more differentiated answers.

In effect, in the attempt to address all the issues resulting from the socio-cultural plurality of basic education students, it becomes necessary to contextualize and manage the curricula in a way that improves its adequacy to the students aimed at.

This new concept of school does not sympathize with the traditional culture of individualism that characterizes the teaching profession and it demands for a culture of collaboration where the teachers, through a process of permanent negotiation, play a key role in curricula management and assume responsibility for the decision making related to the organization and the implementation of teaching and learning processes.

It's in this background that the decree/law 6/2001 is issued, the decree/law that implements the Curricular Reorganization of the Basic Education. It aims at adjusting the national curricula to the reality of each school and each class and intends to take into consideration the diverse characteristics of the students through the construction of school and class curricular projects, without overlooking, however, the school's general objectives defined in its educational project.

However, the application of this decree/law, with all the changes it involves, brings up some questions, namely the question of how the teachers, the leading actors in this process, visualize its implementation. It was on this point that we focussed the challenge of our investigation.

Accordingly, looking for some insight into the opinions and reactions of the teachers to the implementation of the curricular reorganization in their schools and in their classes, as well as into their attitudes and feelings towards the school in general and towards their own professional training, we conducted an empirical research using the hypothetical-deductive method. This research included the gathering of information through an inquiry based on a questionnaire answered by basic education 1st Cycle school teachers and the quantification of the concepts under survey as well as of the correlations among variables using the statistical method, all of this followed by the interpretation / analysis of the obtained results.

ÍNDICE

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Lista de Quadros *iv*

Lista de Figuras e Gráficos..... *vi*

INTRODUÇÃO21

1. Problemática.....21

2. Pertinência da Investigação.....24

3. Organização e estrutura do trabalho25

PRIMEIRA PARTE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 31

Capítulo I – Mudança, Inovação e Resistências33

1. Mudança: inovação ou reforma?37

2. Processos de mudança39

3. Principais factores de mudança.....41

4. Atitudes dos professores face à mudança.....43

5. Mudança, Conflito e Resistências45

Capítulo II – Currículo: uma visão ampla51

1. Evolução do conceito de currículo52

2. Teorias Curriculares59

3. Desenvolvimento Curricular.....65

4. O Currículo em Portugal.....67

4.1. O currículo na década de 70.....67

4.2. O currículo nos anos 80.....69

4.3. O currículo na década de 90.....70

4.4. Anos 2000 – um novo conceito de currículo e de
desempenho profissional.....72

Capítulo III – Cultura(s) Docente(s).....79

1. Cultura: tentativa de definição79

2. Importância do estudo da cultura nas organizações80

2.1. Tipologias da Cultura Organizacional81

2.2. Manifestações da cultura organizacional82

2.3. Tipologia da escola segundo a sua cultura83

3. Formas da cultura docente85

3.1. O individualismo:.....87

3.2. Colegialidade artificial / imposta.....89

3.3. Colaboração e colegialidade/Cooperação e
interdependência91

3.3.1. Redes de aprendizagem colaborativa93

4. Cultura e Identidade Docentes96

4.1. Modalidades de presença96

4.2. Identidade Docente e Formação.....97

Capítulo IV – As Reformas Curriculares no Ensino Básico	99
1. O Ensino Básico	100
1.1. Ensino básico versus escolaridade obrigatória	101
1.2. Evolução da escolaridade básica/obrigatória, dos anos sessenta aos nossos dias.....	102
2. Breve histórico das reformas educativas dos anos 60 aos nossos dias, com incidência no ensino básico.....	103
2.1. Antes do 25 de Abril.....	103
2.2. Depois do 25 de Abril.....	105
2.2.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo	107
2.2.2. A reforma subsequente à LBSE	108
2.2.3. A Flexibilização Curricular	112
3. A Reorganização Curricular do Ensino Básico	113
3.1. Principais linhas orientadoras do Decreto-lei 6/2001	114
3.2. Princípios fundamentais da reorganização curricular	115
3.3. Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares de Escola e de Turma	121
3.3.1. Noção de Projecto	121
3.3.2. O Projecto Educativo de Escola: enquadramento legal e filosofia subjacente	122
3.3.3. Projectos Curriculares de Escola e de Turma: enquadramento legal e princípios orientadores	124
3.3.4. Articulação entre o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma	126
SEGUNDA PARTE COMPONENTE PRÁTICA	132
Capítulo V – Metodologia.....	133
1. O Método.....	133
2. As Hipóteses	134
3. As Variáveis e os Indicadores	135
3.1. Variáveis independentes e dependentes	138
4. Recolha de dados: inquérito por questionário	138
4.1. Construção do questionário	139
5. População e Amostra	142
Capítulo VI – Apresentação e análise dos resultados.....	147
1. Caracterização da amostra.....	147
1.1. Idade	147
1.2. Sexo	148
1.3. Habilitação académica	148
1.4. Tempo de serviço docente	149
1.5. Situação profissional	150
1.6. Exercício da docência: na própria escola ou destacado.....	151
1.7. Localização da escola	152
1.8. Anos de serviço na escola actual	152
1.9. Titularidade da turma.....	153
2. Cultura Docente.....	154
3. Mudança em Educação	156

3.1.	Abertura à Mudança.....	156
3.2.	Atitudes face à Mudança.....	161
3.3.	Factores de Mudança	165
3.3.1.	Formação Contínua	167
3.3.2.	Condições de Trabalho.....	169
3.3.3.	Colaboração /Participação.....	171
3.3.4.	Autonomia/Parcerias	173
3.3.5.	Implicação da Comunidade Educativa.....	176
4.	Identidade Profissional	182
4.1.	Modalidades de Presença.....	182
4.2.	Relação entre Identidade Profissional e Formação	186
4.2.1.	Estratégia de Inércia/Alheamento.....	187
4.2.1.	Estratégia de Promoção	189
4.2.1.	Estratégia de Desenvolvimento	191
	CONCLUSÃO	193
	Siglas utilizadas	205
	BIBLIOGRAFIA	207
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA	214
	Anexos	215
	Anexo 1. Questionário	217
	Anexo 2 – Chaves de Leitura	222

Lista de Quadros

Quadro 1 - Características que retraem a mudança	49
Quadro 2 - Fundamentos das teorias técnica, prática e crítica	65
Quadro 3 - Educação escolar e currículo nas décadas de 70, 80 e 90	72
Quadro 4 - Tipologia da eficácia e melhoria das escolas	84
Quadro 5 - Obstáculos e factores favoráveis a uma cultura de colaboração	95
Quadro 6 - PEE, PCE, PCT – que relação?	128
Quadro 7 - Síntese dos conceitos, dimensões e indicadores utilizados no nosso estudo.....	136
Quadro 8 - Distribuição das escolas e dos professores pelos agrupamentos do distrito de Coimbra	143
Quadro 9 - Distribuição das escolas e dos professores da amostra pelos agrupamentos seleccionados	144
Quadro 10 - Cultura docente: distribuição das respostas.....	155
Quadro 11 - Variação da cultura docente com as características dos respondentes	155
Quadro 12 - Abertura/resistência à mudança: distribuição das respostas	157
Quadro 13 - Indicador agregado da abertura à mudança	158
Quadro 14 - Variação da abertura à mudança com as características dos respondentes	158
Quadro 15 - Abertura à mudança segundo os anos de serviço docente.....	159
Quadro 16 - Abertura à mudança por tempo de serviço na escola	159
Quadro 17 - Abertura à mudança segundo a cultura docente.....	160
Quadro 18 - Atitudes face à mudança: distribuição das respostas.....	162
Quadro 19 - Recodificação das atitudes face à mudança	162
Quadro 20 - Variações da atitude face à mudança com as características dos respondentes	163
Quadro 21 - Atitude face à mudança e cultura docente	163

Quadro 22 - Atitude e abertura à mudança	164
Quadro 23 - Factores de mudança: indicadores parcelares.....	166
Quadro 24 - Formação contínua: indicador agregado.....	167
Quadro 25 - Variações da formação contínua com as características dos respondentes	168
Quadro 26 - A Formação contínua segundo a situação profissional	168
Quadro 27 - A formação contínua segundo a cultura docente	169
Quadro 28 - A formação contínua segundo a abertura à mudança.....	169
Quadro 29 - Condições de trabalho: indicador agregado	170
Quadro 30 – Variações das condições de trabalho com as características dos respondentes	170
Quadro 31 - Colaboração/participação: indicador agregado	171
Quadro 32 - Variações da colaboração/participação com as características dos respondentes	172
Quadro 33 - A colaboração/participação segundo a cultura docente	172
Quadro 34 - A colaboração/participação segundo a abertura à mudança	173
Quadro 35 - Autonomia/Parcerias: indicador agregado	174
Quadro 36 - Variações da autonomia/parcerias com as características dos respondentes	174
Quadro 37 - A autonomia/parcerias segundo a idade	175
Quadro 38 - A autonomia/parcerias segundo o tempo de serviço docente....	175
Quadro 39 - A autonomia/parcerias segundo os anos de serviço na escola..	176
Quadro 40 - Implicação da Comunidade Educativa: indicador agregado.....	177
Quadro 41 - Variações da implicação da comunidade educativa com as características dos respondentes	177
Quadro 42 - A implicação da comunidade educativa segundo a idade.....	178
Quadro 43 - A implicação da comunidade educativa segundo o tempo de serviço	179
Quadro 44 - A implicação da comunidade educativa segundo a situação profissional.....	179
Quadro 45 - Modalidades de presença: distribuição das respostas	183
Quadro 46 - Recodificação das modalidades de presença	184

Quadro 47 - Variações das modalidades de presença com as características dos respondentes	184
Quadro 48 - As modalidades de presença segundo a cultura docente	185
Quadro 49 - As modalidades de presença segundo a abertura à mudança ..	185
Quadro 50 - Identidade docente e formação: indicadores parcelares	187
Quadro 51 - Estratégia de inércia/alheamento: indicador agregado	188
Quadro 52 - Variações da estratégia de inércia alheamento com as características dos respondentes	188
Quadro 53 - A estratégia de inércia alheamento segundo a cultura docente	189
Quadro 54 - Estratégia de promoção: indicador agregado.....	189
Quadro 55 - Variações da estratégia de promoção pelas características dos respondentes	190
Quadro 56 - A estratégia de promoção segundo os anos de serviço docente	190
Quadro 57 - Estratégia de desenvolvimento: indicador agregado.....	191
Quadro 58 - Variações da estratégia de desenvolvimento com as características dos respondentes	192

Lista de Figuras e Gráficos

Figura 1 - Mapa do distrito de Coimbra	142
Gráfico 1 - Agregação das Idades.....	148
Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes segundo o sexo	148
Gráfico 3 - Distribuição dos respondentes segundo a habilitação académica	149
Gráfico 4 - Agregação do tempo de serviço docente	150
Gráfico 5 - Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional ..	151
Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos segundo o exercício da docência: na própria escola ou destacado.....	151

Gráfico 7 - Distribuição dos respondentes segundo a localização da escola	152
Gráfico 8 - Agregação dos anos de serviço na escola actual.....	153
Gráfico 9 - Distribuição dos respondentes segundo o(s) ano(s) que leccionam	154

INTRODUÇÃO

1. Problemática

A base da cultura dos professores está assente no âmago das condições organizacionais próprias do trabalho docente, sendo, sobretudo para os professores do 1º ciclo, o efeito de isolamento uma das mais importantes. Com efeito, os professores trabalham, normalmente, isolados nas suas salas de aula, desenvolvendo uma cultura de individualismo, ficando, deste modo, resguardados de críticas e interferências do exterior, mas também inibidos de aceder a novas ideias e soluções, o que pode facilitar o conservadorismo e a resistência à mudança.

A época actual, marcada por mudanças significativas em que a crescente abertura das fronteiras políticas, culturais, científicas, tecnológicas e económicas contribui para fenómenos de heterogeneidade e diversidade, pressupõe uma escola que permita construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas. Esta nova concepção de escola não se compadece com a tradicional cultura de individualismo que caracteriza a profissão docente, exigindo uma cultura de colaboração onde os professores, através de um processo de negociação permanente, tomam um papel central na gestão do currículo, sendo-lhes atribuída responsabilidade na decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem. Esta exigência da escola actual põe em causa práticas que são herdadas dos processos educativos tradicionais mais transmissivos.

Com efeito, procurando dar resposta aos problemas que resultam da diversidade socio-cultural do público escolar da escolaridade básica, surge a necessidade de contextualizar e gerir o currículo em termos da sua adequação aos alunos. Neste sentido, e de modo a responder a esta problemática, inicia-se no nosso país um processo de reorganização do currículo no ensino básico que foi precedido de um período de aprofundamento teórico e de apoio às escolas que

entraram no projecto – «Projecto de Gestão Flexível do Currículo», liderado e apoiado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação (ME).

O «Projecto de Gestão Flexível do Currículo», iniciado pelo ME em 1996, com o «Projecto de Reflexão Curricular Participada», surgiu com o intuito de envolver as escolas e os docentes, no sentido de recolher as suas opiniões sobre as questões do desenvolvimento do currículo da escolaridade básica, neste panorama de mudança de público alvo; o Projecto culminou, cinco anos mais tarde, no Decreto-lei 6/2001 que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico

Este processo teve a sua génese na Constituição da República de 1976, com a consagração do direito de todos os cidadãos à educação e à cultura, ao ensino e à igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar, e na Lei de Bases do Sistema Educativo e reformas subsequentes, que procuraram concretizar este direito.

Assim, por um lado, procurando solucionar os problemas originados pela massificação do ensino, pela escola inclusiva e pela globalização e consequente livre circulação de pessoas, que abriu as portas a “crianças e adolescentes com variadas educações informais, diferenciadas aptidões, motivações e interesses, diferentes necessidades e projectos de vida” (Formosinho, 1991: 7) e, por outro, tentando responder às mudanças vertiginosas e fugazes que ocorrem na sociedade actual, onde os assuntos ontem discutidos hoje já nem são mencionados, a função primordial da escola deixou de ser uma mera aquisição de saberes para passar a ser aprender a aprender, aprender a tornar-se, aprender a ser, num processo de inovação e adaptação constantes, tendo como primeiro objectivo o desenvolvimento pleno da personalidade da criança/jovem.

Estas transformações da escola dos nossos dias visam não só a estrutura institucional, mas também os conteúdos programáticos, o comportamento pedagógico dos educadores, a organização dentro da sala de aula...

É neste contexto que surge a publicação do Decreto-lei 6/2001, procurando responder às exigências da Escola dos nossos dias: ensinar, educar, transmitir

conhecimentos e desenvolver capacidades intelectuais, transmitir valores e recriar laços sociais, preparar para a qualificação profissional e para a inserção social e profissional.

Deste modo, a Reorganização Curricular centrou-se na questão fulcral de qualquer sistema educativo (Freitas et al, 2001) – o currículo – pretendendo extinguir o conceito de currículo entendido como um conjunto de normas a cumprir de forma uniforme em todo o país e passando a equacioná-lo de uma forma abrangente, como tudo o que a escola organiza, em termos de aprendizagens significativas para os seus alunos, passando pela flexibilização do currículo nacional, adequando-o à realidade de cada escola para que seja possível promover as aprendizagens e a diferenciação pedagógica de uma forma realmente significativa, diversificando estratégias de acordo com as situações, de modo a que as aprendizagens sejam bem sucedidas.

Para que a gestão do currículo ao nível das escolas seja efectiva, é necessário que haja uma mudança na organização da escola e nas práticas docentes, o que exige o envolvimento e motivação dos professores no processo de inovação e mudança, num contexto escolar onde conceitos como a autonomia e a colaboração sejam uma realidade.

Como as mudanças em educação não se fazem por decreto, mas dependem da maneira como os professores as pensam e fazem, perguntamo-nos: **“que influência tem a cultura docente nos processos de mudança inerentes à reorganização curricular do ensino básico?”**, referindo-nos concretamente aos professores do 1º ciclo, por ser o grupo docente a que pertencemos.

Chegámos, assim, à pergunta de partida, que servirá de mote ao nosso estudo e para a qual iremos tentar encontrar resposta no decorrer da nossa investigação.

Conscientes de que, para que as mudanças em educação sejam efectivas, é necessário que os actores educativos as desejem, as entendam e as assumam, procuramos, como objectivo central do nosso estudo, reflectir sobre a problemática da Reorganização Curricular, enquanto instrumento essencial para o efectivo sucesso das aprendizagens, bem como sobre o envolvimento dos

professores, enquanto actores principais deste processo, tentando responder às seguintes questões:

- De que modo as mudanças que ocorrem na sociedade influenciam a educação e as escolas?
- Qual a abertura dos professores à inovação e mudança?
- De que modo a cultura docente influencia os processos de mudança?
- Qual o real envolvimento dos professores no processo de mudança preconizado pelo Decreto-lei 6/2001?

2. Pertinência da Investigação

Para a escolha do tema «Influência da Cultura Docente na Reorganização Curricular do Ensino Básico» como objecto de estudo, convergiram, essencialmente, razões de âmbito pessoal e científica.

No âmbito das razões pessoais, destacamos:

- O facto de sentirmos que há um desfasamento entre o veiculado no Decreto lei 6/2001 – que traz consigo novas exigências pedagógicas em termos da reflexão sobre o conceito de currículo e a sua gestão, no que se refere aos programas e desenvolvimento de novos conteúdos, sobre a utilização de metodologias diferenciadas, bem como da criação de relações de trabalho estimulantes – e a realidade que se vive nas nossas escolas, ainda muito centralizadas, arreigadas à burocracia e ao currículo nacional e com poucos recursos materiais e humanos.
- Como professora do 1º ciclo, grupo docente no qual se centra o nosso estudo, o queremos saber mais sobre esta temática, conscientes de que só com uma construção contextualizada do currículo poderemos responder às efectivas necessidades dos nossos alunos, de modo a todos alcançarem, efectivamente, aprendizagens realmente significativas.

Quanto às razões de ordem científica, dado que a Reorganização Curricular do Ensino Básico, estando implementada há apenas 5 anos, está a dar os primeiros passos, pensamos não haver ainda muitos estudos sobre o assunto. Assim, acreditamos conseguir com este trabalho, que será circunscrito num espaço e num tempo definidos, abrir perspectivas para novas investigações que levem a um conhecimento mais profundo sobre esta problemática.

3. Organização e estrutura do trabalho

Tendo sempre presente o tema do nosso estudo, o nosso trabalho irá desenvolver-se em duas partes: à primeira parte corresponde o suporte teórico da nossa investigação e à segunda corresponde a definição do processo de investigação, a recolha e tratamento da informação e, para finalizar, uma conclusão global sobre o trabalho.

A primeira parte, reúne os capítulos onde se procede à revisão da literatura, delimitando e construindo o objecto de pesquisa:

Com o Capítulo I intitulado *Mudança, Inovação e Resistência*, reflectiremos sobre as mutações sociais e os imprevisíveis futuros que contestam os saberes e as competências, impondo à escola uma nova forma de agir e de se organizar, assente na necessidade de encontrar respostas mais adequadas à formação de jovens, desenvolvendo saberes e competências que lhes permitam adaptar-se e responder eficazmente às situações com que se confrontarão na vida activa.

Procuraremos, em primeiro lugar, analisar as mudanças profundas que ocorrem em todos os sistemas da sociedade e o modo como essas mudanças influenciam a educação e, consequentemente, a escola.

Tentaremos, em seguida, clarificar os termos, reforma e inovação, denominações usadas para designar mudanças em educação, mas que têm diferentes implicações. Enquanto a reforma é uma mudança decretada pelo poder central, sem que os professores a desejem e, muitas vezes, a entendam, a inovação é desejada e assumida pelos professores e pressupõe a assunção de novas práticas, rompendo com as práticas estabelecidas. No entanto, por vezes, a

reforma também tem contornos de inovação, como é o caso da actual reorganização curricular.

Porém, mudar não é fácil... a essência das mudanças educativas e pedagógicas, ao envolverem pessoas e interações, são lentas e conflituais; procuraremos então compreender quais os processos e factores que influenciam e condicionam a mudança em educação.

A receptividade ou resistência à mudança constitui um elemento fundamental para que a escola vislumbre o seu esforço de transformação do ensino. Tentaremos, também, analisar as atitudes dos professores face à mudança. Com efeito, as atitudes face à mudança situam-se entre dois pólos; num extremo, situam-se aqueles que apresentam uma atitude positiva face à mudança; no outro, posicionam-se os que reagem desfavoravelmente, alegando os mais diversos motivos para a resistência à mudança; entre os dois extremos encontram-se os que apresentam sentimentos de cepticismo e desconfiança pela mudança, ficando à espera de ver «como as coisas correm» para depois decidirem de que lado se irão posicionar.

Finalmente, trataremos da mudança como foco de conflito e resistências. Os novos desafios que se colocam à escola apresentam-se frequentemente como contraditórios entre a permanência e a mudança, a segurança e o risco, a competição e a equidade..., o que é gerador de conflitos e propiciador de resistências à mudança. Procuraremos, então, analisar como se poderão gerir os conflitos e quais as características que dificultam ou retraem a mudança.

Com o Capítulo II denominado *Currículo, uma visão ampla*, sendo o currículo a questão central do sistema educativo, analisaremos o conceito de currículo, numa perspectiva diacrónica, e a ambiguidade desse conceito.

Num primeiro momento, procuraremos enquadrar as concepções que têm sido atribuídas ao currículo desde o início do século XX aos nossos dias e as respectivas implicações no ensino-aprendizagem.

Em seguida, iremos deter-nos nas diversas teorias do currículo que têm associadas diversas concepções da escola e do ensino em diferentes épocas,

concluindo que na actualidade o currículo desenrola-se num quadro de desenvolvimento curricular, que de seguida analisaremos.

Em Portugal, assistiu-se a uma grande evolução do conceito de currículo desde o plano de estudos do Estado Novo até à flexibilização curricular dos nossos dias. Iremos, no ponto seguinte, percorrer o quadro evolutivo do currículo nos anos 70, 80 e 90 e deter-nos mais profundamente no novo conceito de currículo e de desempenho profissional emergente nos anos 2000.

Com o Capítulo III, que tem por título *Cultura(s) Docente(s)*, conceberemos a cultura de uma escola e, mais particularmente a cultura docente, como o denominador comum dos hábitos individuais, a maneira estandardizada como os membros do grupo reagem aos conhecimentos, interpretando-os e avaliando-os, ou como eles fazem face aos problemas ou pensam e põem em acção a mudança (Thurler, 1994).

Assim, iremos em primeiro lugar procurar definir o conceito de cultura, socorrendo-nos de diversos autores e concluindo, como Pires, Fernandes e Formosinho (1991), que cultura é tudo o que não é instintivo, sendo, deste modo, o somatório de tudo o que é aprendido pelos indivíduos numa sociedade.

Debruçar-nos-emos, seguidamente, sobre a importância do estudo da cultura de uma organização, tendo esta uma função estabilizadora e reduzindo a incerteza e a instabilidade, ao fazer com que os indivíduos, na sua diversidade, se reconheçam como pertencendo a um todo único. Veremos também as tipologias e as manifestações da cultura organizacional, bem como as tipologias da escola segundo a sua cultura.

Sendo a(s) cultura(s) docente(s) o resultado do que os professores pensam, dizem e fazem e do modo com interagem e colaboram, iremos deter-nos nas formas de cultura que pensamos caracterizar melhor as escolas do 1º Ciclo, para onde se dirige o nosso estudo: o individualismo, a colegialidade artificial/imposta e a colaboração e colegialidade/cooperação e interdependência, baseando-nos, essencialmente, nos estudos de Hargreaves (1998) e Thurler(1994). Ambos os autores consideram que os professores têm,

tradicionalmente, uma cultura de individualismo, contribuindo para isso, essencialmente, as condições organizacionais e de trabalho. No entanto, está a emergir, cada vez mais, a necessidade de os professores colaborarem entre si e com os restantes intervenientes nos processos de ensino aprendizagem, o que só se consegue através do que Andy Hargreaves chama uma cultura de colaboração e colegialidade e, por seu lado, Mónica Thurler denomina de cultura de cooperação e interdependência. Porém, esta forma de cultura, nem sempre se consegue sem imposição superior, o que origina uma colegialidade artificial, segundo Hargreaves, ou colegialidade imposta, na opinião de Thurler.

Também a identidade docente está intimamente ligada à cultura docente e, consequentemente, é preponderante e influencia a forma como cada professor se vê e revê na escola e na sua profissão. Procuraremos, então, compreender o modo como os docentes equacionam a sua profissão e a necessidade de formação, ao traçarem o seu próprio caminho num processo de (re)construção da sua própria identidade.

Com o Capítulo IV denominado *As Reformas Curriculares no Ensino Básico*, ao centrarmos a nossa investigação na influência da cultura docente nos processos de mudança educativa, reportar-nos-emos, particularmente, à Reorganização Curricular do Ensino Básico. No entanto, esta não apareceu do nada, teve a sua génese nos anos 60, quando se começou a sentir um desfasamento entre o que se ensinava e a quem se ensinava e as necessidades sócio-económicas e culturais.

Iremos, em primeiro lugar, definir o que é o ensino básico e procurar explicá-lo à luz das teorias do naturalismo, do funcionalismo, do moralismo e da teleologia oculta.

Procuraremos, também, fazer a distinção entre ensino básico e escolaridade obrigatória e a sua origem, os quais, apesar de não terem o mesmo significado, em Portugal são concomitantes.

De seguida, traçaremos o quadro evolutivo da escolaridade básica/obrigatória, desde os anos 60 até aos nossos dias, fazendo também uma

breve resenha histórico/evolutiva das reformas educativas ao longo da mesma época, pondo a tónica no ensino básico. Daremos especial destaque à Lei de Bases do Sistema Educativo e às reformas subsequentes que culminam, em 1996, no «Projecto de Reflexão Curricular Participada» seguido, no ano seguinte, do «Projecto de Gestão Flexível do Currículo».

Finalmente, focalizaremos o nosso estudo na Reorganização Curricular do Ensino Básico, questão fulcral do nosso trabalho, salientando as suas principais linha orientadoras e princípios fundamentais. As implicações desta medida para as escolas do 1º ciclo, são também analisadas, dado ser o ciclo de ensino onde se centra o nosso estudo. Tentaremos, seguidamente, enquadrar legalmente o projecto educativo de escola, bem como os projectos curriculares de escola e de turma, documentos essenciais para a efectiva gestão do currículo no seu contexto e explicitar os seus princípios orientadores. Procuraremos, em último lugar, compreender a articulação entre estes documentos – imprescindíveis para melhorar a qualidade das respostas educativas às realidades locais – sendo o primeiro, como refere Leite (2003), a matriz de suporte dos segundos.

A segunda parte do nosso trabalho dividir-se-á em dois capítulos:

Com o Capítulo V, com o título *Metodologia*, apresentaremos o método que escolhemos para a nossa investigação – o método hipotético-dedutivo -; as hipóteses orientadoras do estudo empírico; o instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário – sendo necessária, para a sua construção, a definição dos conceitos, dos indicadores e das variáveis a estudar.

Finalmente, caracterizaremos a população sobre a qual recai o nosso estudo e que é constituída pelos professores do 1º ciclo do distrito de Coimbra e definiremos a amostra, que é formada pelos 222 professores que devolveram os questionários devidamente preenchidos e que foram distribuídos a todos os docentes dos agrupamentos seleccionados.

Com o Capítulo VI denominado *Apresentação e análise dos resultados*, procederemos ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, com a aplicação do

teste do Qui-quadrado (χ^2) através do programa Exell, com recurso a ferramentas desenvolvidas pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho – ISET.

Seguidamente, faremos a interpretação/análise dos resultados obtidos, utilizando a estatística descritiva, através do cálculo das frequências e a estatística inferencial pelo teste do Qui-quadrado (considerando como variação significativa todos os cruzamentos de variáveis com probabilidade observada igual ou inferior a 0,05, e não considerando relevantes para o estudo os dados cujas frequências têm valores iguais ou inferiores a 10%), bem como a confirmação ou infirmação das hipóteses inicialmente elaboradas.

Para terminar o nosso estudo apresentaremos a conclusão final.

PRIMEIRA PARTE

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – MUDANÇA, INOVAÇÃO E RESISTÊNCIAS

Estamos, como nos diz Roldão (1999: 33), “num período de mudanças sociais profundas – das quais a mais relevante será, talvez, a rapidez com que essas mudanças ocorrem...”

Com efeito, uma das características essenciais da sociedade actual é a mudança contínua e vertiginosa em que está imersa, mudança essa que está a ocorrer em todos os sistemas da sociedade: económico, político, cultural, de produção...

Ao nível económico estamos a assistir à mundialização da economia capitalista e à ocupação de todos os espaços no seu interior, ao fim da hegemonização por parte de um só país e à emergência de vários pólos que tenderão a hegemonizar o processo na sua área de influência. (...) Está igualmente a assistir-se a uma transferência dos poderes do Estado-Nação para estruturas supranacionais e, por conseguinte, ao enfraquecimento daquele. (Martins, 1999: 15)

O fenómeno da globalização, que originou o acelerar das migrações humanas, provocou, em todos os lugares do mundo, uma pluralidade cultural, um arco-íris multicultural de tradições, valores, normas e estilos de vida, realidade a que temos de nos habituar e adaptar.

Também, as «auto-estradas» da informação atravessam o Globo, independentemente das fronteiras físicas, políticas ou culturais. A qualquer momento se pode aceder a todo o tipo de informação e conhecimento, quer estejamos nas escolas, nas nossas casas ou em qualquer outro lugar. Vivemos hoje numa sociedade terciária, quase completamente urbana e à distância de um «clique» de qualquer parte do mundo.

A produção em massa, os mercados em grande escala, as linhas de montagem... vão-se tornando cada vez mais desactualizadas, dando lugar à evolução tecnológica.

À medida que se vão inventando novos produtos tecnológicos, os conhecimentos, as competências e os empregos encontram-se em constante mutação.

Os novos produtos fazem aparecer novas profissões e exigem novas competências. “O desenvolvimento actual das sociedades exige níveis de qualificação cada vez maiores para todos os níveis da vida social” (Freitas, 2001: 62).

As organizações, as instituições e toda a sociedade necessitam de estar preparadas para uma formação permanente que melhore as competências dos seus trabalhadores, tornando-os mais competitivos e inovadores. “A forma como as tecnologias evoluem requer novas posturas e novos saberes por parte dos agentes que as manuseiam ou que, de alguma forma, lhe estão ligados” (Martins, 1999, 101). Tanto as empresas como outras organizações de trabalho e também o contrato social pressupõem a exclusão de todos os que não cumpram os requisitos mínimos a fim de poderem ser considerados válidos e/ou úteis. O rápido aumento do desemprego nos últimos anos constitui, deste modo, um fenómeno estrutural ligado ao progresso tecnológico.

Na sociedade do século XXI, exige-se que os indivíduos adquiram uma nova dimensão que transcenda a que lhe é atribuída pelo exercício duma actividade profissional, pelo que a educação adquire uma elevada importância, não só na fase inicial, mas também ao longo de toda a vida, obrigando a uma formação contínua para se garantir o sucesso e satisfação profissional, evitando a acomodação e, em última análise, o desemprego.

Por conseguinte, uma vida e uma carreira já não se podem apoiar numa bagagem adquirida durante a escolaridade de base. Tradicionalmente centrada nos saberes, a escola de hoje tem uma missão diferente: preparar os alunos para uma futura vida de trabalho onde a actualização/formação será uma exigência permanente, desenvolvendo neles o espírito empreendedor e a capacidade de procurar informação. Por outras palavras, permitir a cada um aprender a aprender, explorando todas as vias para desenvolver a sua inteligência potencial e inventar formas mais holísticas de aprendizagem.

A este propósito, Carneiro (2001) refere-se à era da mudança como um fenómeno que vem afectar os modos mais tradicionais de aprender, considerando que a ânsia do novo, da inovação, deverão levar a uma urgente reflexão sobre a necessidade de conservação e os imperativos de renovação. Deste modo, proliferam novos modos de aprender que contestam as pedagogias oficiais, que sempre se preocuparam mais com os modos colectivos de organizar o ensino do que com os processos individuais de aprendizagem.

A escola de hoje não é mais uma escola elitista, mas uma escola de massas e não pode continuar a ser vista como um local cujo objectivo é apenas preparar os jovens para o mercado de trabalho, que hoje é fluido, mutável nas suas exigências técnicas, mas como um verdadeiro centro de aprendizagem, para a vida activa e para todos. Segundo Martins, (1999:132).

“As funções dos sistemas educativos, no actual momento de mudança, ampliam-se e tornam-se mais importantes, quer na transmissão dos conhecimentos necessários ao sistema das ocupações sociais e profissionais, quer como forma de socialização dos jovens e ressocialização dos adultos”

Tendo em vista a aprendizagem ao longo da vida, é pedido à escola que tenha a capacidade de :

- *ajudar cada indivíduo a atingir os objectivos*: os professores devem criar condições que permitam o crescimento da auto-estima, o desenvolvimento da motivação e o desafio de um empenho contínuo; as escolas devem ser capazes de responder às necessidades dos alunos, proporcionando-lhes um local onde a aprendizagem contínua e a consecução dos resultados possam ocorrer;
- *construir um conhecimento-base vasto e não limitado*: uma das funções da escola será a de facultar os meios para entender os significados das coisas, preparando os alunos para se adaptarem à situação económica e de emprego;

- *Fazer parte e não estar à parte da sociedade*: é importante estabelecer a ligação entre as escolas e os contextos em que os seus alunos vivem (Day, 2001).

A escola precisa, pois, de se tornar o «coração» de toda a comunidade educativa e estar vocacionada para se relacionar com o meio em que está inserida, “levando à simbiose entre as funções de instruir, de educar e de exercer uma acção educativa no meio, funções que são cometidas aos professores pela sociedade e pelos seus representantes – «o governo»” (Teixeira, 1995: 155-156).

Deste modo, perguntamo-nos: *o que está a mudar hoje na escola?* Na opinião de Freitas (2001: 62),

“a mudança nuclear caracteriza-se, globalmente, pelo abandono de uma lógica curricular de reformas programáticas de larga escala, assente na alteração de textos programáticos normativos e na procura de uma outra forma de apropriação do conceito de currículo por parte da escola e dos professores, num tempo diferente e com necessidades diferentes”.

Os professores são os agentes culturais da mudança por excelência. Deverá, pois, envolvidos numa atmosfera inovadora, ser-lhes dada “a possibilidade de analisarem a mudança, preverem os seus efeitos e, sobretudo, de a desejarem – só se pode aderir conscientemente àquilo que se conhece bem” (Lima, 1995: 88), podendo, de outro modo, criar entraves e resistências à mudança.

Existem, no dizer de Day, (2001: 153) três princípios sobre a inovação e mudança que devem ser tidos em consideração:

- O desenvolvimento profissional não pode ser imposto. É uma acção activa e não uma acção passiva: o professor desenvolve-se, não é desenvolvido;
- A mudança que não é interiorizada será, na maioria dos casos, apenas «simbólica» e temporária;
- A mudança a um nível mais profundo e contínuo, requer a transformação de valores, atitudes, emoções e percepções

tradicionais e dificilmente estes ocorrerão, se não houver participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisão sobre a mudança.

Como refere Hargreaves (1998: 93), a mudança traz profundas e significativas consequências à educação e ao ensino “em áreas tão diversas como a autonomia da escola, as culturas de colaboração, a devolução de poder aos professores e a mudança organizacional”, e sobretudo nos saberes e nos métodos de ensino, ou seja, no currículo.

1. Mudança: inovação ou reforma?

São múltiplas as denominações utilizadas para designar mudanças em educação. Com efeito, no discurso educativo, é usual utilizarem-se indiferentemente, entre outros, os vocábulos mudança, inovação e reforma, sem a preocupação de explicitar os seus significados diferenciadores.

Partindo do pressuposto que as mudanças em educação assumem formas e amplitude diversificadas, podemos assumir que quer a inovação quer a reforma, pressupõem sempre uma mudança. No entanto, a mudança preconizada por cada um destes termos tem diferentes implicações.

A inovação, segundo Correia (1994: 21), refere-se à “introdução, intencional e deliberadamente assumida, de um elemento novo e original no sistema, visando melhoria – mudança em educação”.

A inovação, por conseguinte, não supõe a evolução natural das práticas pedagógicas, mas sim uma ruptura com práticas estabelecidas e a adopção de novas práticas. Deste modo, a inovação é normalmente desejada e assumida de dentro para fora. É sentida a necessidade, por parte dos professores, de mudar as práticas, os recursos, etc., procurando melhorar a qualidade da educação. Como refere Sebarroja (2001: 21), “as inovações que partem de baixo, desde o próprio colectivo de docentes, têm mais probabilidades de êxito e continuidade do que as que emanam de cima”.

A inovação pressupõe um ambiente de bem-estar e de confiança no sistema de interacções entre todos os intervenientes no processo. Para Sebarroja (2001), a inovação:

- deve atender tanto aos interesses colectivos como individuais;
- permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes;
- transforma a escola em lugares mais democráticos, atractivos e estimulantes;
- provoca a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interacções da sala de aula;
- aumenta o âmbito da autonomia pedagógica das escolas e dos professores
- pressupõe um intercâmbio e cooperação permanente
- é conflituosa, gerando um foco de agitação permanente.

No entanto, “a inovação está limitada pela existência de um controlo que é feito sobre as escolas e que quando é operacionalizado por meio de uma estratégia coerciva a pode inviabilizar ou reduzir a uma simples mudança imposta verticalmente e pela via da burocratização” (Pacheco, 2001: 153).

Por seu lado, a reforma move-se por imperativos económicos, políticos e sociais e pressupõe uma mudança emanada da Administração Central, com vista a introduzir alterações na estrutura, fins ou funcionamento do sistema educativo. Neste sentido, por reforma educativa entende-se “uma modificação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades” (Pacheco, 2001: 150).

Trata-se, pois, de uma mudança efectuada de fora para dentro, imposta verticalmente e, muitas vezes, não desejada ou entendida pelos professores.

Uma reforma, ao procurar introduzir novas ideias no sistema educativo, passa, normalmente, pelas fases de informação, experimentação e generalização. Entre a concepção da ideia e a sua generalização e prática, há um hiato de tempo, o que faz com que, ao chegar à última etapa, já se encontre ultrapassada e a necessitar de reformulação. Esta será, na nossa perspectiva, uma das razões

para as sucessivas reformas que se têm verificado e para a pouca eficácia das mesmas.

Sinteticamente, podemos dizer que, enquanto o conceito de reforma se utiliza para referir mudanças estruturais, o de inovação refere-se a mudanças funcionais, qualitativas. Sobre este assunto, Sebarroja (2001) afirma que as diferenças entre inovação e reforma prendem-se, essencialmente, com a magnitude da mudança: a primeira localiza-se nas escolas e nas aulas enquanto que, a segunda, afecta a estrutura do sistema educativo no seu conjunto.

Porém, uma reforma pode, também, exhibir processos de inovação, como é o caso das reformas curriculares – processos de mudança emanados pelo poder político que visam uma transformação e melhoria qualitativa dos processos e das práticas de ensino/aprendizagem. É este o tipo de mudança que analisamos ao longo deste trabalho.

2. Processos de mudança

Independentemente das razões que levam o poder político a introduzir mudanças na escola, estas nem sempre atingem com facilidade os objectivos propostos, sendo o envolvimento dos docentes nos processos de mudança educativa vital para o sucesso da mesma. Segundo Freitas et al (2001: 14), “As ideias podem ser excelentes, mas se os professores não as quiserem concretizar, não as concretizam”.

A mudança de atitudes dos professores é decisiva e não ocorre por decreto. Como refere Benavente (1999: 79), “se pode ser relativamente fácil realizar mudanças de estruturas ou de coisas, o mesmo não acontece quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes”.

Para existir mudança, é necessário que as atitudes interiorizadas sejam alteradas, levando, conseqüentemente, a uma alteração do comportamento.

Gruere (s/d: 100-162) define atitude como “o estado mental que predispõe a que se actue duma certa maneira”. Para este autor, as atitudes fazem parte do foro íntimo de cada pessoa, estão no domínio do oculto, do não observável; no domínio do observável, público, estão os comportamentos.

Deste modo, para o professor modificar o seu comportamento tem de passar primeiramente por um processo de mudança de atitude, o que pressupõe uma mudança de opiniões relacionadas com essa atitude. Esta mudança depende, na opinião deste autor, de três variáveis: a atenção, a compreensão e a aceitação. Se o professor não estiver interessado em mudar, não prestar qualquer atenção aos estímulos, não se deixará influenciar; por outro lado, para haver mudança é necessário que interprete o estímulo do mesmo modo que o agente de mudança que o produz; finalmente, depois de compreendida, a mensagem tem de ser aceite para que a mudança de atitude se realize.

Quanto mais enraizada estiver uma atitude mais difícil será modificá-la ou substituí-la por outra. Por conseguinte, um agente de mudança necessita de agir sobre as três componentes das atitudes, para aumentar o seu impacto: terá de fornecer uma informação clara e apropriada (componente cognitiva, baseada no conhecimento) associada a um conjunto de normas e valores favoráveis e consonantes (componente afectiva, baseada na reacção emocional), possibilitando, assim, uma reacção ou um comportamento adequado ao objecto da mudança (componente conativa ou comportamental, baseada na predisposição para reagir).

Também Ferreira (1996: 325-326), baseando-se em Lewin e Schein, descreve três fases no processo de mudança: descongelamento, mudança e recongelamento:

- na 1ª fase, opera-se uma diminuição da força dos valores, atitudes e comportamentos anteriores, o que cria uma insatisfação nas pessoas e um desejo de mudar;
- na 2ª fase, procuram-se desenvolver novos valores, atitudes e comportamentos o que implica uma reestruturação cognitiva e uma aprendizagem de novos comportamentos;
- na 3ª fase, há a estabilização das mudanças e a sua aceitação por parte do indivíduo e/ou do grupo.

Deste modo, é necessário tempo para que se possam percorrer todas as fases da mudança, não se podendo “estar sempre a mudar o sentido da mudança” (Ferreira, 2000: 143). Como referem Thurler e Perrenoud (1994: 59),

“a experiência mostra que as mudanças importantes nunca podem realizar-se a curto prazo, mas exigem pelo menos dois a três anos. Durante este período, os professores aprendem a comportar-se de modo diferente. Mas continuarão também durante esse período a recair nos antigos comportamentos. De facto, são confrontados com um duplo processo de mudança, durante o qual têm de ganhar novos hábitos e despojar-se dos antigos”

Por outro lado, quanto mais credibilidade tiver a fonte que incentive a mudança, mais facilmente ela será aceite pelo professor ou pela instituição escolar. Também, quanto mais clara e acessível for a linguagem utilizada para explicar a mudança, com mais facilidade ela será entendida e aceite. Gruere (s/d: 165), citando Bourdieu, diz que “devemos ter em atenção aquilo que as palavras querem dizer”. Na mesma linha de pensamento, Lima (1995: 89) considera que

“uma estratégia que facilite a mudança terá que ter em conta a necessidade de divulgar e explicar a mudança, no sentido de motivar os diferentes actores e instituições para se implicarem no processo. Uma inovação tem de ser assumidamente desejada, claramente orientada e suficientemente sustentada”.

Enfim, a mudança em educação depende do que os professores pensam dela e do que dela fazem, venha ela de onde vier, podendo a sua implementação ser influenciada por inúmeros factores.

3. Principais factores de mudança

Como vimos, os comportamentos dos indivíduos baseiam-se nas suas atitudes, mas são muitas vezes influenciados, quer por factores internos, quer por “constrangimentos externos, políticos, económicos e sociais que os rodeiam” (Gruere, s/d.: 152).

A mudança educacional deve ser analisada sob o ponto de vista do professor, do aluno e dos pais numa «perspectiva micro-sociológica» e também numa perspectiva «macro-sociológica», isto é, através de factores organizacionais e inter-organizacionais, departamentos governamentais, escolas, etc. Ambas as perspectivas influenciam o processo de mudança.

A intemporalidade dos saberes e a indiscutível autoridade dos professores tem sido posta em causa pelas novas vias de comunicação, pelas novas fontes do saber. No dizer de Benavente (1999: 73-74),

“para o profissional de educação, reencontrar o sentido prático da sua acção quotidiana exige práticas escolares adaptadas às necessidades dos alunos, exige pôr em causa os modelos selectivos, a construção de novas vias de trabalho no interior da instituição e nas suas relações com o exterior, nomeadamente pais e comunidade”

Uma estratégia que facilite a mudança tem, necessariamente, de divulgar e explicitar a mudança, no sentido de motivar os diferentes actores e instituições para se implicarem no processo, pois, qualquer mudança só pode vir a ter sentido e a ser realmente eficaz se tiver com ela os professores que têm de a implantar.

Também o Ministério da Educação não se pode demarcar das suas responsabilidades, devendo criar as condições necessárias para a implementação da mudança.

As condições de trabalho dos professores, a generalizada falta de recursos limitam a actividade docente, mesmo quando encaram positivamente a renovação pedagógica, acabando por originar algumas atitudes cépticas dos professores perante as novas reformas e constituindo entraves às práticas inovadoras. As reformas educativas têm procurado melhorar os níveis escolares dos alunos no entanto,

“a maioria das reformas não conseguiram dar resposta às condições de trabalho dos professores, deixando muitos deles confusos, zangados, desmoralizados e com uma sensação de falta de destreza para tal empreendimento” (Day, 2001: 116).

Um dos princípios cruciais da aprendizagem organizacional e contribuição para a mudança é “o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento da organização e da investigação” visto que a colaboração “fortalece a determinação em agir, permite a partilha e a expressão pública da vulnerabilidade individual, ajudando a suportar os fracassos e frustrações que acompanham os estádios iniciais da mudança” (Hargreaves, 1998: 277-278).

A mudança pressupõe capacidades de autonomia e de decisão da escola e do professor, pelo que, como refere Perrenoud (1994a : 27), num processo de mudança há que

“redefinir as margens de autonomia dos estabelecimentos, para consolidar a sua identidade, responsabilizar os seus colaboradores, encorajar a acção e a tomada de iniciativas, mantendo, no entanto, orientações e regras comuns e o controlo sobre o essencial...”

Tal facto implica a construção, execução e avaliação de projectos e de modelos pedagógicos com a participação de toda a comunidade educativa, o que pressupõe uma “cultura de participação e inovação, com base num clima de confiança, entendimento e compromisso necessários a uma abordagem mais cooperativa/interactiva do trabalho” (Rocha, 1998: 30), ou seja, uma cultura facilitadora de participação e promotora de mudança. É através das imagens recebidas e enviadas pelos diversos parceiros de interacção que os professores vão (re)construindo a sua identidade profissional e estarão, se estas mesmas imagens forem positivas, mais abertos à mudança.

O professor, no exercício da sua profissão, não deve nunca abdicar de um sólido e constantemente actualizado conhecimento sobre o que ensina e sobre como ensina. É, pois, importante repensar a forma como se processa a formação dos professores, pois se esta contribuir significativamente para o desenvolvimento dos professores e das escolas pode ser um poderoso instrumento de mudança. “A formação inicial e contínua deve abordar o domínio cultural, social e institucional e não apenas o didáctico e o pedagógico. Só assim a formação pode facilitar a «desconstrução de representações»” (Benavente, 1999: 79). Uma formação de professores aberta e continuada, num processo de educação permanente que

sirva de mediação para a mudança, tem, indubitavelmente, um importante papel a desempenhar no tipo de respostas que dará às necessidades práticas dos professores.

4. Atitudes dos professores face à mudança

Perante uma situação de mudança educativa, os professores podem assumir diversas atitudes, dependendo da percepção que têm dessa mesma mudança.

Na opinião de Thurler (1994: 21), a introdução de uma modificação planificada pelas autoridades escolares lança um desafio ao «modo de estar» e obriga os agentes a analisar a inovação em relação às suas normas, valores e hábitos. Responderão positivamente se a mudança proposta estiver de acordo com a sua maneira de pensar e lhes pareça de acordo com o seu conceito de bem, justo e útil.

A menos que reconheçam a relevância da mudança, tendo em conta os interesses dos alunos, e que eles próprios se sintam prontos para se envolverem num processo de mudança, “é improvável que dêem mais do que o mínimo de atenção àqueles que insistem nesse processo” (Dey, 2001: 155).

Assim, a atitude dos professores face à mudança poderá ser de aceitação, de recusa ou de descrença expectante, conforme aquilo que dela pensam ou com ela esperam beneficiar. Nesta linha, Esteve (1991: 110) considera três tipos de professores, tendo em conta as suas reacções à mudança:

- os professores que têm uma atitude positiva face à mudança, reconhecendo a necessidade de modificar a sua atitude na sala de aula, adaptando-a às novas exigências;
- os professores que têm atitudes de inibição ou medo da mudança e, não se opondo abertamente, continuando, dentro das suas salas de aula, a proceder como habitualmente;

- os professores que têm sentimentos contraditórios em relação à mudança, reconhecendo-a como condição de progresso mas mostrando-se cépticos em relação à capacidade real da mudança

Também Leite (2003: 97), citando um estudo de Doyle e Ponder, identifica três tipos de atitudes que os professores adoptam perante uma mudança:

- adopção racional da mudança – os professores seguem, por convicção intelectual a racionalidade que caracteriza o processo, tomando as respectivas decisões;
- obstrução recalcitante – os professores não acreditam na mudança, manifestando grandes dificuldades em aceitarem e desenvolverem processos de mudança;
- cepticismo pragmático – os professores assumem os projectos de mudança apenas durante os períodos em que são pressionados, voltando, depois, se não ficarem convencidos, às práticas iniciais ou adoptando apenas os aspectos mais práticos.

A receptividade ou resistência do professor à mudança constitui um elemento fundamental para que a escola veja o resultado do seu esforço de transformação do ensino.

5. Mudança, Conflito e Resistências

Como vimos anteriormente, a grande necessidade de mudança nas escolas deve-se, fundamentalmente, aos novos desafios impostos pela sociedade do século XXI: integração económica global, competitividade, evolução tecnológica, etc. Estes desafios conduzem, necessariamente, a uma mutação do papel do professor, tornando-o o responsável pela reconstrução nacional, tendo ele próprio de ser mais autónomo em relação ao próprio Estado. Estas mudanças são definidas por Hargreaves (1998: 6) como “mudanças de ramo: mudanças de prática, significativas mas específicas, que os professores podem adoptar, adaptar, ou às quais podem resistir e/ou rodear à medida que elas vão surgindo”.

A mudança educativa está, inevitavelmente, cheia de contradições e dilemas, encontrando-se, como refere Sebarroja (2001: 41), perante conceitos contrapostos: certeza e incerteza, realidade e utopia, liberdade e igualdade, autonomia e controlo, risco e segurança, etc.

Por conseguinte, no processo de inovação e mudança na escola, o conflito é inevitável. No entanto, este facto não constitui de modo algum um obstáculo nem um travão à inovação. Pelo contrário, surge como

“algo natural e inevitável, perante o qual os responsáveis escolares devem estar preparados para o entenderem enquanto uma parte e um momento do processo global de funcionamento da organização” (Costa; 1998: 82)

obrigando a uma reflexão contínua, num clima democrático de negociação necessário para enfrentar e dirigir colectivamente as dicotomias. Deste modo, o conflito é realmente produtivo, dando vida à inovação.

Porém, o conflito também gera posições de inibição e de rejeição e, ao ser um foco de tensão e mal-estar, pode originar consensos falsos e prematuros que não favorecem a mudança.

Whitaker (1999: 123), para justificar o conflito nas organizações, apresenta-nos a teoria do icebergue. Com efeito, segundo este autor, os indivíduos de uma organização comparam-se a icebergues no mar. Cerca de nove décimos de um icebergue estão debaixo de água, o mesmo se passando com cada indivíduo. Assim, só as cabeças ficam acima da linha de água, acenando, falando uns para os outros de forma distante, fria e educada. Realmente, abaixo da linha de água, os icebergues colidem uns com os outros, gerando, por vezes consequências nefastas. Também, para grande parte dos indivíduos, o verdadeiro fulcro das relações encontra-se debaixo da superfície. É lá que antipatias, medos, desconfianças, frustrações... se encontram submersas. É, pois, necessário que o nível das águas baixe de modo a expor, discutir e resolver estas questões que doutro modo poderão revelar-se contraproducentes e prejudiciais.

Consideramos que esta metáfora se enquadra perfeitamente na teoria do conflito e no que se passa nas nossas escolas em situação de mudança educativa.

É, pois, preciso que os professores se eduquem “no e pelo conflito através do diálogo e do reconhecimento do outro como sujeito” (Sebarroja, 2001: 40), pois, defrontar os conflitos é importante para provocar a mudança e, através dum processo negocial, fortalecer a autonomia e a cooperação.

Neste processo de mudança, encontramos, indubitavelmente, professores que encaram a mudança como uma ameaça, defendendo os métodos mais tradicionais com os quais se sentem bem, não considerando importante ou necessário inovar. “Ao discutir uma tentativa ou mesmo a implementação de uma mudança na Escola, surgem, com certeza, questões relativas às dificuldades e à viabilidade dessa mesma mudança” (Lima, 1995: 81). Deste modo, os professores podem

“estagnar ou atrasar a mudança com a desculpa de que não têm tempo, de que já foi experimentada antes e não resultou e que por isso não irá resultar agora ou que os alunos ainda não estão preparados para tal.”
(Day, 2001: 155)

A resistência à mudança, segundo Esteve (1991: 99), pode surgir através de factores que provocam tensões ligadas a sentimentos e emoções negativas e que estão directamente ligados à acção do professor na organização escola e mais propriamente à sala de aula, transformando as condições em que executam o seu trabalho e que constituem a base do «mal estar docente» – são considerados os factores de primeira ordem; os factores de segunda ordem afectam indirectamente a motivação e a implicação do actor educativo e dizem respeito às condições ambientais e ao contexto em que se exerce a actividade docente.

Também Sebarroja (2001: 34) refere que “as resistências à mudança são de natureza muito variada” considerando, entre outras, a debilidade das relações interpessoais e democráticas, a falta de compromissos firmes para partilhar objectivos e projectos comuns, os conflitos, as tensões e inércia que dificultam a colocação de alternativas e a criação de expectativas, a ausência de planificação e coordenação, a aplicação homogeneizada da inovação sem ter em conta todo o contexto organizacional e pedagógico da escola, o grau de disponibilidade e de

implicação dos professores e a rigidez da organização e gestão das escolas, dos espaços e tempos escolares.

O mesmo autor destaca ainda outros factores que dificultam ou desvirtualizam as inovações:

- resistências e rotinas dos professores – as práticas rotineiras são um elemento de resistência à inovação, propiciando segurança, comodidade e tranquilidade;
- individualismo e corporativismo interno – o individualismo, associado à metáfora da aula como caixa de ovos, é uma atitude de isolamento pessoal, de rejeição da crítica e da reflexão sobre a prática, sendo uma característica que dificulta a mudança;
- pessimismo e mal-estar docente – muitos professores sentem-se cansados e descontentes perante o leque de funções e tarefas que lhes são cometidas cada vez mais alargado, bem como as mutações do conhecimento e da educação, desenvolvidas, por vezes, em situações difíceis ou desconhecidas. Tudo isto gera atitudes pessimistas e derrotistas por parte dos professores, que não querem nem ouvir falar de inovações;
- efeitos perversos das reformas do sistema educativo – muitas reformas falham na sua excessiva regulação e burocratização, o que condiciona a autonomia e a criatividade dos docentes e, por conseguinte, o desenvolvimento da mudança;
- saturação e fragmentação da oferta pedagógica – as escolas são inundadas de ofertas de todo o tipo de produtos: enciclopédias, produtos tecnológicos, visitas de estudo, cursos..., ofertas essas feitas de tal forma desgarrada e fragmentada que os professores, por falta de tempo para as analisar, não conseguem articular com os projectos inovadores;
- divórcio entre a investigação universitária e a prática escolar - frequentemente, o que se investiga nas universidades está pouco ligado com a realidade escolar.

Ao debruçar-se sobre este assunto, Santos (2000: 28) distingue e divide as características que retraem a mudança em obstáculos externos, que impedem as mudanças de entrarem no sistema da escola, e obstáculos internos, que evitam que a mudança se produza de dentro para fora, conforme sintetizamos no quadro 1.

Obstáculos Externos	Obstáculos Internos
<ul style="list-style-type: none">– Resistência à mudança originada no meio circundante– Dificuldade dos agentes exteriores em compreender a mudança.– Centralização excessiva.– Atitude defensiva dos professores– Ausência de agentes externos que estimulem a mudança– Ligação incompleta entre a teoria e a prática.– Base científica subdesenvolvida– Conservadorismo– Isolamento profissional	<ul style="list-style-type: none">– Confusão de objectivos– Falta de valorização e recompensa rara a inovação– Uniformidade de enfoques– Escasso investimento– Conhecimentos parcelares insuficientes– Insuficiência de instrumentos tecnológicos e financeiros– Dificuldade com o diagnóstico dos pontos fracos– Atenção centrada em objectivos imediatos– Passividade

Adaptado de Santos (2000)

Quadro 1 - Características que retraem a mudança

Além destes, considera ainda os obstáculos de divulgação, que não deixam que as novas ideias se divulguem no interior do sistema, nomeadamente, a hierarquia e estatutos diferenciados e a ausência de normas e comunicação.

Segundo Morrish (1981: 69-70), todas as instituições e organismos têm tendência para alcançar, manter ou readquirir o estado de equilíbrio, o que é talvez uma maneira de preservarmos a nossa identidade, carácter e cultura (...), tendendo os indivíduos a resistir com mais força nos pontos onde as pressões de mudança se fazem sentir com mais insistência. Na nossa perspectiva, esta teoria ainda hoje se adequa à realidade das nossas escolas dadas as características inerentes ao modelo burocrático ainda nelas vigente, nomeadamente, como refere

Costa (1998), o centralismo normativo, a hierarquização, a regulamentação pormenorizada e obsessão por documentos escritos, a previsibilidade...

Lima (1995: 24) afirma que as resistências à mudança que a Escola provoca “serão tanto maiores quanto mais brusca e profunda for a mudança a nível político-ideológico, bem como as diferenças sociais, culturais e económicas que existam na sociedade”.

Para que a mudança possa vir a ser implementada de forma eficaz, sem resistências, e seja sinónimo de inovação, é necessário que os professores acreditem que podem ser os agentes de mudança, por excelência, o que passa pela apropriação do currículo nacional e a sua adequação e flexibilização de acordo com as características da escola e da sala de aula. O currículo, questão central do sistema educativo, é o assunto de que falaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II – CURRÍCULO: UMA VISÃO AMPLA

Como referimos no capítulo anterior, vive-se actualmente uma época marcada por mudanças significativas onde a abertura das fronteiras políticas, culturais, científicas e económicas e o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação originam novas dinâmicas e dão novos contornos à conjuntura mundial.

Estas mudanças devem ser analisadas na perspectiva da escola e da sociedade, uma vez que

“a sociedade constitui um factor influente, na medida em que é a partir das concepções, valores, necessidades sociais, económicas, políticas de um dado contexto socio-temporal que se estruturam as respostas da instituição escolar, traduzidas em grande parte no currículo escolar proposto” (Roldão, 2001: 63)

Torna-se, pois necessário adaptar os sistemas educativos e, fundamentalmente, o currículo, às novas realidades escolares.

Em Portugal o sistema educativo e o currículo têm vivido, essencialmente, desde a década de 70, constantes e permanentes reajustamentos e transformações, tentando compensar as anteriores décadas de imobilismo. No entanto, o currículo tem mantido uma lógica uniforme e por disciplinas.

A este respeito Freitas (2001: 13) afirma que

“os currículos uniformes que temos tido não têm gerado sucesso, bem pelo contrário, que a escola inclusiva necessita que os alunos sejam considerados individualmente, que a revolução tecnológica impõe que se dêem respostas adequadas com currículos que sejam efectivamente diversificados; que os professores desejam e têm o direito a ser autónomos e, finalmente, que a globalização também não favorece a uniformidade curricular”

É neste âmbito que assistimos ao aparecimento de um novo discurso curricular, marcado pela flexibilização e pela integração curriculares visando a melhoria da qualidade do ensino e a rentabilização das práticas pedagógicas.

O estudo do currículo é relativamente recente. Como refere Pardal (1993: 13), o estudo sociológico do currículo apareceu com a «nova» sociologia da educação, preocupada, essencialmente, com um melhor conhecimento do interior do sistema educativo.

Porém, o estudo do currículo

“não é fruto de um interesse meramente académico mas de uma preocupação social e política por tratar e resolver necessidades e problemas educativos: é uma conveniência administrativa e não uma necessidade intelectual” (Pacheco, 2001: 21).

O conceito de currículo não tem um sentido unívoco. É um conceito polissémico que existe “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (Ribeiro, 1996: 11).

1. Evolução do conceito de currículo

O termo *currículo* entrou no quotidiano da linguagem escolar, sendo usado por toda a comunidade educativa.

Ao longo do tempo o conceito de currículo tem sido entendido de diversas formas, dependendo de épocas, contextos e pontos de vista teóricos. No entanto, permanece imutável a constatação de que é em torno do entendimento do conceito de currículo que qualquer sistema educativo se organiza, bem como a certeza de que a sua fundamentação está intimamente ligada às necessidades sentidas e reclamadas pela sociedade. Segundo Apple (1999: 51),

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da

visão de algum grupo de conhecimento legítimo. (...) É o produto de tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo”

O conceito de currículo, como referem Pires et al (1991) tem sido encarado segundo duas perspectivas, uma mais restrita e uma mais lata. A primeira limita o currículo ao modo de transmitir, de geração em geração, o conjunto acumulado de saberes, sendo encarado como um plano de estudos ou um conjunto e sequência de matérias ou disciplinas propostas para um sistema de ensino. Subjacente à perspectiva mais lata, o conceito engloba o “conjunto das ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (Zabalza, 1992: 87), ou ainda, o “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras” (Roldão, 1999: 34).

Pessoalmente, é com esta última perspectiva que nos identificamos, uma concepção de currículo mais aberta e flexível que reconhece o papel do professor no desenvolvimento curricular e lhe confere protagonismo e identidade em relação à concepção, implementação e avaliação continuada do processo do seu desenvolvimento.

Currículo deriva etimologicamente do latim “currere” que significa caminho, percurso, itinerário... No século XVII, nos países anglo-saxónicos, utilizava-se o vocábulo currículo para designar “uma pista circular para cavalos ou uma pista de percurso para carros de corrida de cavalos” (Pacheco, 2000: 16). Transpondo este significado para o campo educativo, “o currículo seria o percurso educativo que o aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar”(Serra, et al, 2004, 50).

Este termo, segundo Pacheco (2001: 22) é referido pela primeira vez em 1633 no «Oxford English Dictionary», com o significado de disciplina. Em 1895 é fundada a «National Society for the Study of Education», onde se debatem questões relacionadas com os conteúdos e as formas de organização do currículo.

No entanto, só no início do século XX a palavra *currículo* entra verdadeiramente no vocabulário dos estudiosos da educação, começando a

adquirir estatuto de uma nova área do conhecimento educativo, tendo como seus precursores Dewey e Bobbitt.

Apesar da importância atribuída aos trabalhos de Dewey: «The absolute curriculum» em 1900, «The currículum in elementary education» em 1901 e «The child and the curriculum» em 1902, para muitos estudiosos, 1918 é considerado o ano do nascimento do currículo como campo especializado de estudo, com o aparecimento da obra «The Currículum» de F. Bobbitt, seguida, em 1924, de «How to Make a Curriculum», do mesmo autor (Pacheco, 2001:22), sendo dessa altura a mais antiga definição de currículo: o currículo é entendido como “plano de estudos, curso de matérias de estudo.” (Machado e Gonçalves, 1991: 40). Estas obras surgem em plena sociedade industrial, numa época de grandes mudanças económicas, sociais, políticas e tecnológicas, mudanças essas que fazem sentir a necessidade de promover um ensino que responda às crescentes exigências da sociedade. Como refere Freitas (2000: 41), Dewey e Bobbitt têm diferentes visões sobre o currículo. Enquanto que, para o primeiro, a “verdadeira educação deriva da estimulação dos poderes da criança pela imposição das posições sociais na qual ela se encontra”, para o segundo, a “educação dirige-se em primeiro lugar para a vida adulta, não para a vida da criança”.

Apenas no final da década de 40, já no pós-guerra, se começa a desenhar, com o contributo de Tyler, uma teoria curricular. No livro «Basic Principles of Currículum and Instruction», de 1949, Tyler, citado por Freitas (2000), propõe que o currículo e os consequentes processos de ensino aprendizagem se estruturam sequencialmente, de modo a responder às respostas:

- 1- Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- 2- Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidades de alcançar estes propósitos?
- 3- Como organizar eficientemente essas experiências?
- 4- Como podemos ter certeza de que esses objectivos estão a ser atingidos?

De acordo com Tyler, cada escola obterá uma resposta diferente a estas perguntas, de acordo com a sua especificidade, não podendo, deste modo, existir um currículo uniforme nem disciplinar por natureza..

Neste livro, conhecido como *rationale tyleriana*, é de destacar a “introdução dos objectivos educacionais no processo de design e de implementação do currículo” (Freitas, 2000: 42)

A partir desta altura, muitas obras e estudos se publicaram,

“razão pela qual esta nova área do conhecimento jamais tenha deixado de se afirmar, ocupando um local de relevo na linguagem educativa e constituindo um campo profissional só possível pela especialização” (Pacheco, 2000: 23).

Durante a década de 50, há uma dominância do modelo Tyleriano nos projectos curriculares que as escolas adoptam, um currículo à medida da criança e interessado por todos os problemas da vida contemporânea. Porém, nos finais dos anos 50, vive-se nos Estados Unidos uma crise científica, devido, fundamentalmente, ao lançamento do primeiro Sputnik soviético. Surge, então, a necessidade de desenvolver a aprendizagem científica, o que faz emergir uma outra concepção de currículo – um currículo baseado em disciplinas e na utilização de métodos de investigação científica. Bruner publica em 1960 o livro «The Process of Education» onde defende que

“ a compreensão da estrutura de cada disciplina permite ao aluno perceber como essa disciplina funciona, quais os seus problemas e como os pode resolver, pelo que, independentemente do seu nível cognitivo, o aluno é sempre capaz de aprender”(Freitas, 2000: 43)

Esta visão do currículo foi partilhada por alguns teóricos e vista com preocupação por outros. Com efeito, em 1964, Goodland publica o livro «School Curriculum Reform in the United States», onde exprime a sua preocupação face à construção de currículos centrados nos saberes académicos, considerando que os currículos virados para a criança ou para a sociedade ajudariam a responder de forma mais adequada à pergunta: *o que é importante que as crianças aprendam?* (Freitas, 2000, 43).

Na mesma altura, assiste-se a um amplo debate em relação ao uso dos objectivos educacionais formulados em termos comportamentais. Muitos professores consideram que, se por um lado, estes facilitavam a avaliação, por outro, não é fácil definir esse tipo de objectivos para todas as áreas, contribuindo, assim, para um empobrecimento da própria educação.

Com este fervilhar de debates e de propostas, associado a mudanças sociais, económicas e ideológicas, assiste-se, no final da década de 60, ao emergir dum novo cenário para a evolução do conceito de currículo.

Em 1969, num artigo publicado na «School Review», Schwab considera que o currículo está moribundo e que, para o fazer renascer, é necessário deixar de seguir a orientação teórica que o caracteriza e investir na prática (Freitas, 2000:43).

Nestes tempos de mudança, surge, na década de 70, o movimento de reconceptualização do currículo liderado pelo curriculista Pinar e que congrega os que se opõem à *rationale* de Tyler, dando ênfase à “investigação autobiográfica, ou seja, à descrição das experiências individuais no currículo” (Freitas, 2000: 44). Como refere Ramos (2003: 14), Pinar explicita este conceito no seu livro «Toward a Poor Curriculum», publicado em 1976, em co-autoria com Grumet. Para ele, o professor actua como um corredor, único responsável pela forma como corre, depois de lhe indicarem como organizar a corrida. Com efeito, segundo este autor, o verdadeiro currículo é o que o professor vai construindo ao encontrar-se só com os seus alunos, envolvendo-os numa corrida pela qual é responsável, sem qualquer ajuda do exterior. Abre-se, aqui, caminho à implementação de currículos flexíveis, construídos de acordo com as especificidades dos intervenientes

Nos finais dos anos 70, inícios de 80, surge um outro movimento de grande importância: o movimento crítico, que tem as suas raízes nas ideias da teoria crítica que, segundo Freitas (2000), surge na Alemanha no pós Primeira Grande Guerra, a chamada Escola de Frankfurt. De entre os que foram influenciados pela teoria crítica, destacam-se Michael Apple e Henri Giroux, com um vastíssimo número de publicações.

Estes teóricos críticos basearam-se, num primeiro momento na teoria da reprodução, considerando não existir um currículo neutro, sendo este sempre marcado por valores ideológicos, políticos e sociais. Assim, o currículo é utilizado pelas classes dominantes para formar jovens que reproduzam, no futuro, o que as classes de onde provêm são, no presente. Procura-se, também, que as aprendizagens essenciais para a vida resultem do chamado «currículo oculto», ou seja, tudo o que se aprende na escola, através das inter-relações estabelecidas na e pela própria escola.

Num segundo momento, os teóricos críticos concluem que o conceito da reprodução não conduziu a nada, devido à cumplicidade de professores e alunos na reprodução dos papéis das classes dominantes. Surge, assim, uma nova teoria, a teoria da resistência, introduzida por Willis, em 1977 (citado por Freitas, 2000: 45), que defende que os alunos oriundos das classes desfavorecidas resistem ao currículo oficial e ao currículo oculto por razões relacionadas com as raízes culturais da sua classe.

Apple e Giroux consideraram, inicialmente, a importância desta teoria. Para o primeiro, não basta investigar sobre esta teoria, é necessário, de facto, resistir; o segundo, por sua vez, relaciona a teoria da resistência com a necessidade de efectuar uma «pedagogia radical (crítica), citando, com exemplo a seguir, a obra de Paulo Freire¹.

Porém, as esperanças criadas pela teoria da resistência, dissipam-se a meados dos anos 80, com a constatação de que as escolas se mantiveram imunes à ideologização. Os críticos viram-se, então, para uma pedagogia radical, ao estilo de Freire, procurando encontrar respostas para os problemas sentidos nas escolas de diversos países, e que já não eram só as diferenças sociais, mas também o género e a raça. Pode apontar-se, como reflexo dessa viragem, a obra de Car e Kemmis, «Becoming Critical», publicada em 1986, que pretende dar aos professores uma grande capacidade de intervenção na vida da escola, através da investigação-acção (Freitas, 2000, 45).

¹ Paulo Freire foi sempre um marco de referência para os teóricos críticos. Ligado a experiências de alfabetização de camponeses que mostraram que era possível, através da alfabetização, construir uma consciência política, considerava que a organização de programas educativos ou de acção política, devia partir de situações concretas que reflectissem as aspirações do povo.

Não obstante, na maioria das escolas continua a desenvolver-se um currículo segundo a *rationale* tyleriana, expandindo-se, paralelamente, novas teorias, apoiadas na evolução tecnológica, que fazem surgir no mercado um leque de materiais prontos a usar e que retiram ao professor parte da sua iniciativa em gerir o currículo.

Segundo Freitas (2000: 44), “após a reconceptualização, o campo do currículo passou de uma unidade pragmática – com Tyler – para o particularismo, em que existem diferentes discursos, ou textos, que podem ser lidos de formas muito diversas”.

Vislumbra-se, assim, a construção do currículo de uma forma não linear, mais adequado à pós-modernidade².

Assumindo-se como pós-modernos, muitos autores procuram de novo responder a questões que são perenes no âmbito curricular e que se relacionam com as finalidades da escola ou as características e planeamento do currículo. Estas questões são susceptíveis de diferentes respostas, dependendo dos argumentos ideológicos, económicos, sociais, culturais que fundamentam o sistema educativo e, consequentemente, o sistema curricular.

“Enquanto projecto de formação, o currículo é explicado por uma natureza caótica, que subjaz na pluralidade de decisões que são tomadas e interpretadas por diversos actores, e por uma contínua recontextualização do que pode ser face ao que deve ser” (Pacheco, 2001: 44).

Nesta época conturbada e incerta, Doll, como refere Fernandes (2000), sublinha no seu livro «A Post-modern Perspective on Currículum» a natureza construtiva e não linear do currículo pós-moderno, defendendo a ideia dum currículo aberto, flexível, focado no processo e não no produto, que valorize o conhecimento prático mas sem descuidar a teoria, pensado como um sistema capaz de se auto-organizar quando há problemas e perturbações.

² Segundo Fernandes (2000: 27), a pós-modernidade é caracterizada por alguns autores como uma época de ruptura com crenças que dominaram a época anterior, a modernidade, nomeadamente, as crenças no poder da razão para produzir verdades universais ou na emancipação do homem, através do progresso científico; esta ruptura originou um estado de incerteza, que rejeitou a possibilidade de conhecimentos objectivos e universais e perspectiva o conhecimento como uma construção social complexa, historicamente determinada. A pós-modernidade caracteriza-se, ainda, por profundas transformações que conduziram à globalização da informação, comunicação, tecnologias, economia..., e a um desenvolvimento científico e técnico que atingiu níveis nunca vistos.

Na mesma linha, Sá-Chaves (1999: 4) concebe o currículo como um espaço de mediação e construção ao afirmar que

“o conceito de currículo na sua máxima abrangência parece apontar para um espaço de mediação múltipla entre aluno e conhecimento, entre professor e conhecimento, entre aluno e professor e entre este micro-contexto relacional e os outros níveis contextuais que constituem a sua envolvente física, social e cultural nos quais todos os elementos se encontram em constante desenvolvimento e em interação permanente”

Como afirma Delors (1996), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a educação escolar não se pode contentar em reproduzir e transmitir uma herança cultural, devendo por isso estruturar-se segundo quatro pilares: o aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver com os outros e o aprender a ser.

Deste modo, reiteramos a opinião de Morgado (2001: 28), ao referir que, na escola de hoje, o currículo

“é a expressão da função socializadora da escola, um instrumento de prática pedagógica por excelência, relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, é o ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral.”

Nesta breve síntese da evolução do conceito de currículo, constatamos que as questões curriculares têm estado, desde sempre, no centro de um permanente debate, que se mantém actualmente. Este conceito tem evoluído num movimento pendular, em referência a três factores fundamentais: “a sociedade, o sujeito em processos de aprendizagem (ou educando) e o universo de aprendizagem (ou cultura)” (Ribeiro, 1996: 48). A alternância da tónica do currículo em cada um destes factores tem por base pressões de ordem diversa, inerentes à conjuntura do momento em que é concebido, e procura ser explicada pelas diversas teorias do currículo.

2. Teorias Curriculares

O papel da teoria curricular é o de sistematizar, fundamentar e compreender os fenómenos curriculares, constituindo uma base de orientação das actividades resultantes da prática e tendo como principal objectivo a sua melhoria.

Nesta perspectiva, e segundo Sacristán (1995: 44), “as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indirectamente, de abordar os problemas práticos da educação”.

O currículo é o resultado do cruzamento de práticas diferentes e, simultaneamente, elemento configurador da própria prática pedagógica (Sacristán, 2000). Deste modo, no currículo convergem a sociedade e a escola, a cultura e as aprendizagens efectivas e significativas, tornando-se “uma opção cultural, o projecto que quer tornar-se na cultura conteúdo do sistema educativo para um sistema escolar ou para uma escola de forma concreta” (Sacristán, 2000: 34).

Há, então, para este autor, que considerar o currículo como o resultado da interligação de três grandes grupos de problemas ou elementos de interacção recíproca:

- o currículo como selecção de conteúdos culturais, organizados e codificados de forma singular;
- o projecto cultural, segundo o qual se organizam as aprendizagens escolares dos alunos, compreende determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. A escola é uma instituição organizada com regras que ordenam a experiência obtida pelos professores e alunos participantes nesse processo;
- o projecto cultural que origina o currículo, bem como as próprias condições escolares, estão culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica composta pelos pressupostos, ideias e valores ligados à

selecção cultural, fonte de códigos que se traduzem em directrizes que se acabam de reflectir nela mesma.

Para Eisner e Vallance, citados por Pacheco (2001: 33), as orientações curriculares para fundamentar a construção duma proposta curricular, correspondem a cinco diferentes concepções sobre a natureza do conhecimento escolar:

- Currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos – orientação dirigida essencialmente para a destreza cognitiva dos alunos;
- Currículo como tecnologia – preocupação centrada em *como se aprende*, em detrimento de *o que se aprende*; o currículo é visto como um processo tecnológico para organizar a aprendizagem;
- Currículo como auto-realização ou como experiência consumatória – orientação curricular mais centrada no aluno e nas experiências de aprendizagem;
- Currículo como reconstrução social – preocupação com a visão social da aprendizagem;
- Racionalismo académico – valorização da aprendizagem de conteúdos, organizados em disciplinas.

Na mesma linha, Shiro, citado pelo mesmo autor, distingue as seguintes concepções básicas sobre a concepção da escola, ou ideologias curriculares:

- Académica – centrada nas disciplinas;
- De eficiência social;
- Centrada no aluno;
- De reconstrução social.

De uma forma mais resumida, Pacheco (2001: 34), considera que De Landsheere apresenta, na mesma linha, três concepções de currículo: centrado no *saber a adquirir*, no *aluno* e na *sociedade*.

Tendo em conta que a concepção e implementação do currículo ultrapassa o âmbito dos professores e abrange, simultaneamente, o contexto político-administrativo em que se insere, o mesmo autor, citando Meyer, identifica três tipos de legitimação curricular:

- Normativa – com a tónica nas decisões político/administrativas ou no que deve ser ensinado;
- Processual – com a valorização do currículo como um projecto que depende do seu processo de desenvolvimento e do significado da interacção);
- Discursiva – currículo construído de acordo com os sujeitos intervenientes, na base da deliberação social.

Considerando, também, os processos de legitimação curricular, ainda o mesmo autor, citando Pinar, identifica os seguintes grupos:

- Tradicionalistas – seguindo os princípios básicos de Tyler, consideram o currículo como uma técnica nas mãos de especialistas ou como um produto colocado nas mãos dos professores, depois de decidido superiormente;
- Empiristas conceptuais – perspectivam o currículo como uma deliberação prática decorrente da relação entre os especialistas curriculares e os que estão na escola;
- Reconceptualistas – consideram o currículo como um processo político, que de uma forma crítica leve à emancipação das comunidades que o realizam.

Tendo em vista uma abordagem dos modelos teóricos e das práticas relacionadas com o currículo, Sacristán (1995: 45), refere quatro grandes orientações básicas em volta do termo currículo:

- Currículo como súmula de exigências académicas – baseada no racionalismo académico, defensora de um currículo que privilegia a transmissão de conteúdos e a especialização de conhecimentos, distribuído pelas várias disciplinas e áreas científicas;

- Currículo como base de experiências – centrada nas ideias de Rousseau (séc. XVII) e de Dewey, defensora de um currículo baseado nas características, interesses e expectativas dos alunos;
- Currículo como legado tecnológico e eficiente – concepção tecnológica, burocrática e eficientista do currículo, baseada no movimento americano de renovação curricular dos anos 60, definida a partir duma planificação da aprendizagem, iniciada pela formulação de objectivos e finalizada com os resultados obtidos na avaliação;
- Currículo como configuração das práticas – centrado na dialética teoria/prática, é um esquema globalizador dos problemas curriculares que, numa perspectiva democrática, deve conduzir a uma maior autonomia do professor para adequar a sua própria prática à especificidade dos seus alunos.

Holmes & Mclean, citados por Pacheco (2001: 35), incidindo sobre o contexto ou conhecimento do currículo enquanto projecto de formação e partindo da questão «que conhecimento é mais valioso?», propõem quatro modelos de currículo: *essencialismo*, *enciclopedismo*, *politecnicismo* e *pragmatismo*.

Procurando sistematizar todos estes contributos teóricos, possibilitando uma melhor compreensão de complexidade do campo curricular, Kemmis, citado pelo mesmo autor, apresenta três grandes grupos de teorias curriculares, onde podemos encontrar as diferentes perspectivas anteriormente referidas: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica.

A teoria técnica será a que tem mais tradições nos estudos do currículo e relaciona-se com a concepção de currículo como conjunto de conteúdos programáticos a transmitir. Segundo esta teoria, a prática é perfeitamente previsível, desde a determinação dos objectivos educacionais da escola, ao conjunto de matérias e saberes a transmitir, até às actividades que se devem propor aos alunos para a aquisição dos conhecimentos. A teoria prediz a prática e esta decorre conforme essa prescrição, fornecendo ao aluno um conjunto de

conhecimentos válidos e importantes a serem transmitidos. Nesta teoria posicionam-se teóricos como Bobbit e Tyler.

A concepção de currículo como programa/plano de estudos foi contestada por alguns teóricos, como Schwab e Pinar, ao afirmarem que o importante na aprendizagem não era o produto final mas o processo no qual o aluno é envolvido ao longo da sua aprendizagem. Emerge, assim, a teoria prática do currículo, que considera necessário um estudo empírico das situações e reacções na sala de aula. Começou a dar-se importância ao que se faz, em detrimento do que pretendia fazer, numa correlação entre a teoria e prática. O currículo não está pré-determinado, mas surge como um processo de construção múltipla, sendo o produto de uma negociação entre os alunos, seus principais destinatários, e o professor.

Com o avanço das mudanças e inovações operadas na sociedade e na escola, o currículo passa a ser visto não como processo nem como produto, mas como o resultado da acção de professores e alunos, dotados de uma consciência crítica e agrupados de acordo com interesses críticos. Esta teoria crítica caracteriza-se por um discurso dialéctico, uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória. (Pacheco, 2001). Nesta teoria, reveem-se teóricos como Apple e Giroux.

No quadro seguinte, esquematiza-se a relação entre as diferentes concepções teóricas e as definições de currículo que com elas se relacionam, bem como o papel desempenhado pelo professor e pelo aluno:

	Teoria Técnica	Teoria Prática	Teoria Crítica
TEORIA	Legitimidade normativa Racionalidade técnica Ideologia burocrática Interesse técnico Discurso científico Organização burocrática Acção tecnicista Teoria → Prática	Legitimidade processual Racionalidade prática Ideologia pragmática Interesse prático Discurso humanista Organização liberal Acção racional Teoria ↔ Prática	Legitimidade discursiva Racionalidade comunicativa Ideologia crítica Interesse emancipatório Discurso dialéctico Organização participativa, democrática e comunitária Acção emancipatória Prática ↔ Teoria ↔ Prática

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	<p>Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas</p> <p>Currículo como auto realização dos alunos</p> <p>Currículo como meio tecnológico ou plano para a aprendizagem</p>	<p>Currículo como texto</p> <p>Currículo como projecto</p> <p>Currículo como hipótese de trabalho</p>	<p>Currículo como praxis</p> <p>Currículo como acção argumentativa</p>
O PROFESSOR	<p>Executor da norma instituída</p>	<p>Sujeito activo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – acção norteada pelo processo de aprendizagem enquanto construção de sentido pelo aluno <p>Agente moralmente responsável pelas suas decisões</p>	<p>Professor reflexivo e crítico</p>
O ALUNO	<p>Receptor passivo</p>	<p>Sujeito activo</p>	<p>Co-construtor do currículo, junto com o professor, num processo de negociação</p>

Adaptado de Pacheco (2001: 37-40)

Quadro 2 - Fundamentos das teorias técnica, prática e crítica

Porém, a noção de currículo “jamais deixará de questionar-se à luz destas diferentes perspectivas que se interligam e completam” (Pacheco, 2001: 42). Da teoria crítica deriva o modelo de desenvolvimento curricular centrado na situação, que equaciona o currículo como uma construção assumida pelo colectivo de actores com poderes de decisão curricular.

3. Desenvolvimento Curricular

O binómio currículo nacional – projectos curriculares contextualizados constitui um desafio para as escolas e professores, dado que, no quadro do desenvolvimento curricular, pressupõe reconstruir o currículo proposto a nível nacional, tendo em conta o contexto local onde vai ser desenvolvido, num clima de autonomia e responsabilidades partilhadas.

O desenvolvimento curricular, como refere Pacheco (2001), pode ser caracterizado como:

- um processo interpessoal, reunindo diversos actores com diferentes pontos de vista sobre ensino/aprendizagem e com poderes de decisão curricular;
- um processo político, traduzido na tomada de decisões a nível nacional, regional e local;
- um empreendimento social, envolvendo pessoas que desempenham papéis de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias;
- um processo de colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares;
- um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões, não sendo um processo racional, cientificamente objectivo ou sequenciado e sistemático.

Deste modo, o desenvolvimento do currículo resulta, como refere Pardal (1993: 21), de compromissos e cedências entre os diversos agentes com poder na sociedade, havendo, normalmente, um deles com mais força de imposição que os outros.

Como processo em movimento, o desenvolvimento curricular nunca está totalmente completo. Segundo Ribeiro (1996: 6),

“o desenvolvimento curricular define-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba diversas fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e implementação (...) correspondendo à afirmação de que o currículo está permanentemente em movimento”.

Sacristán (1995: 104), distingue seis níveis ou fases no processo de construção do currículo: o currículo prescrito, o currículo apresentado, o currículo moldado, o currículo acção, o currículo realizado e o currículo avaliado. Propõe, assim, um modelo de “interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de actividades diferenciados e inter-relacionados”.

Na mesma linha, mas reportando-se à realidade portuguesa, Pacheco (2001) apresenta cinco etapas para o mesmo processo: currículo prescrito, currículo apresentado, currículo programado, currículo planificado e currículo real:

- o desenvolvimento curricular inicia-se com a proposta formal – currículo prescrito – emanado pela administração central e adoptado pela estrutura organizacional escolar;
- segue-se a fase do currículo apresentado aos professores através dos manuais e dos livros de texto, chamados pelo autor de mediadores curriculares;
- ao nível da escola, no âmbito do seu projecto educativo, surge o currículo programado em grupo pelos professores – projecto curricular – seguido do currículo planificado individualmente pelo professor e, por último, a fase do currículo real, situado ao nível do contexto do ensino e da prática pedagógica.

Assim, o mesmo autor identifica três territórios de decisão curricular – a administração, a escola e a sala de aula.

Em síntese, pode-se concluir que o processo de desenvolvimento curricular se desenvolve a diferentes níveis de uma forma dinâmica e interactiva, ajustando-se desta forma o currículo nacional à realidade educativa onde se irá desenvolver.

As políticas educativas em Portugal têm evoluído no sentido da progressiva autonomia dos estabelecimentos de ensino, enquanto unidades organizacionais da acção e decisão curricular, conforme veremos no ponto seguinte.

4. O Currículo em Portugal

Até aos anos 70, o currículo foi entendido como a soma de disciplinas impostas pelo plano de estudo, sendo considerado um dos instrumentos doutrinários privilegiados pelo estado para a formação de consciências, como era apanágio do Estado Novo.

4.1. O currículo na década de 70

Em Portugal, “a década de 70 terá sido a de iniciação ao estudo do currículo”, adoptando-se a teoria tyleriana e adaptando-a “ao currículo por disciplinas que sempre vigorou entre nós” (Freitas, 2000: 48).

No início da década de 70, durante a primavera marcelista, com a reforma de Veiga Simão, o currículo começa a sair da situação de imobilismo característica do regime salazarista. Prevalece o currículo entendido como um conjunto de disciplinas que fazem parte do plano de estudos dum nível de ensino, prevalecendo uma orientação curricular baseada num “paradigma tradicional de racionalismo académico, ou seja, o currículo limitava-se ao conjunto das matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão” (Leite, 2003: 59-60).

O conhecimento é considerado como único, universal e neutro, cabendo ao professor o papel de criar condições para que os alunos adquiram e compreendam os conteúdos programáticos. Da escola, espera-se que transmita saberes e prepare os alunos para a vida activa. Proclama-se uma igualdade de oportunidades segundo o mérito individual – tese da meritocracia – e desvalorizam-se todas as manifestações culturais que se distanciem da cultura padrão.

Depois de 1974, as profundas alterações político-ideológicas que acompanharam a Revolução de Abril em Portugal abriram as portas à profusão de movimentos e correntes teóricas sobre educação que, desde o pós-guerra, se foram desenvolvendo noutros países e das quais, até então, o nosso país se manteve afastado. Com efeito, os ideais democráticos que acompanharam a revolução “tiveram enorme impacto ao nível da educação escolar e dos processos de desenvolvimento do currículo, embora as mudanças geradas, nesse período, tenham sido mais pedagógicas do que estruturais” (Leite, 2003: 62).

Assiste-se, na segunda metade dos anos 70, à coexistência de uma mescla de perspectivas teóricas, por vezes antagónicas, tais como correntes curriculares tecnicistas, behavioristas e funcionalistas.

Com efeito, enquanto alguns defendem um modelo curricular que, na linha do modelo taylorista de produção, reduzia o ensino e a aprendizagem a um conjunto de “técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras”

(Leite, 2003: 64), outros consideram essencial a existência dum currículo centrado no aluno, na sua individualidade, procurando adaptar a escola ao mundo exterior, outros, ainda, pretendem uma pedagogia por objectivos, na óptica de Tyler. Têm, também, nesta época, grande aceitação as teorias de Paulo Freire, principalmente as que criticam a «educação bancária», e as teorias neo-marxistas de Bourdieu e Passeron.

Começa, nesta altura, a tomar forma a ideia do direito de todos à educação e a necessidade de recorrer a procedimentos que tenham em conta as diferenças e especificidades dos alunos, mas com o intuito de procurar encontrar formas de procedimento mais adequadas à aprendizagem e aculturação desses alunos.

4.2. O currículo nos anos 80

Durante a década de 80, vive-se um período de normalização do sistema educativo. Em 1986, publica-se a Lei de Bases do Sistema Educativo e inicia-se a reforma curricular que se prolonga pela década seguinte.

A igualdade educativa proclamada na década anterior dá origem não ao ensino de massas que preconizava, mas a uma massificação do ensino. Como refere Pires (1988), enquanto que o ensino de massas é um ensino não selectivo, universal, destinado a uma grande variedade de indivíduos e classes sociais e pressupõe a construção de um modelo com capacidade de respostas a estas condições, a massificação do ensino limita-se a uma expansão quantitativa do modelo existente, sem alterações qualitativas de fundo, o que se traduziu no aumento da rede escolar, mas também na sobrepopulação das escolas e, conseqüentemente, no insucesso escolar. O mesmo autor acrescenta que a pretensão de se garantir o acesso igual à educação para todos traduziu-se num acesso igual à mesma educação, ou seja, todos os que frequentam a escola têm uma educação uniforme. Esta situação vai acarretar, inevitavelmente, conseqüências não desejadas.

Começa a tomar-se consciência da diversidade cultural existente nas escolas, resultante da massificação do ensino, da descolonização africana, da abertura à comunidade europeia... Porém, o sucesso/insucesso dos alunos é explicado pela «teoria do handicap sociocultural».

Com a criação do ensino unificado, aposta-se na modernização das disciplinas e procura-se caminhar no sentido da articulação entre elas e da valorização das experiências de vida dos alunos. No entanto, a componente académica continua a ter o maior peso, dado que, em termos curriculares, “a opção permaneceu na valorização das disciplinas tradicionais, organizadas numa lógica de colecção e numa concepção de cultura em mosaico” (Leite, 2003: 76).

O modelo curricular permanece “um modelo centralizado e prescrito, com laivos de desconcentração, determinado por uma lógica burocrática” (Pacheco, 2001: 166). Com efeito, todo o processo de concepção e difusão do currículo é desenvolvido pelo poder central, numa dicotomia teóricos (os que elaboram o currículo) – práticos (os que o aplicam). Os programas são elaborados numa lógica de disciplinas, por especialistas exteriores à escola, e a sua difusão processa-se numa lógica vertical, até chegar às escolas e a todos os professores.

Os professores, sem poder de decisão em relação ao currículo, continuam a adoptar as mesmas práticas de sempre.

4.3. O currículo na década de 90

A reforma curricular, decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, iniciada no final da década de 80, tem a sua continuidade durante os anos 90.

No início desta década, a educação e o currículo confrontam-se com problemas, decorrentes, essencialmente, do alargamento da escolaridade obrigatória, da organização do ensino básico em três ciclos sequenciais e da crescente heterogeneidade da população escolar, passando a tomar-se uma maior consciência da “inadequação de um currículo construído em função apenas do aluno médio-tipo, pertencente à classe média instruída e a ambientes sociais familiarizados com o código escolar” (Leite, 2003: 80).

Passa, assim, a partir desta altura, a dar-se mais “atenção à multiculturalidade na educação escolar, retórica até aí ausente do discurso político-educativo(...) e veiculam-se concepções curriculares de aceitação das especificidades dos alunos” (Leite, 2003: 83). É criado, em 1991, o Secretariado Entreculturas e surgem vários projectos de educação inter/multicultural.

Começam a surgir os conceitos de «professor investigador» e «professor reflexivo» e a emergir a ideia de “uma escola para todos e em que todos são diferentes” (Leite: 2003: 85), o que exige dos professores a capacidade de mudar as práticas curriculares no sentido da integração e da educação global.

Porém, as mudanças centraram-se, fundamentalmente, nos discursos e não nas práticas, dado que o processo de romper com práticas tradicionais profundamente arraigadas é lento e complexo.

A Escola Pluridimensional³, pretensão da Reforma Educativa, não atingiu os resultados esperados, dado que, embora o currículo inclua, como refere Ramos (2003: 82),

“áreas consideradas inovadoras (Área Escola, Actividades de Complemento Curricular, Desenvolvimento Social e Pessoal...) não foram atingidos muitos dos objectivos que se pretendiam, designadamente a dinamização da relação escola/meio, a melhoria da imagem dos professores, a participação dos alunos em projectos culturais e de ocupação dos tempos livres”.

No quadro 3, podemos verificar, em jeito de síntese, como foram a educação escolar e o currículo, do início dos anos 70 até final da década de 90:

	Década de 70		Década de 80	Década de 90
	Antes de 74	Depois de 74		
Orientação curricular	– Paradigma tradicional de racionalismo académico	– Coexistência de correntes pedagógicas opostas – Paradigma pedagógico e humanista-social, a par de um paradigma técnico – Domínio da didáctica geral	– Reforma curricular assente na modernização das disciplinas – Predominância do paradigma técnico: recurso a processos de planificação detalhada em torno de objectivos específicos	– Reconhecimento da inadequação de um currículo constituído em função do aluno médio-tipo – Currículo flexível para territorialização local

³ Como referem Arroiteia et al (1995: 18-19), a Escola Pluridimensional, atravessada por vectores curriculares e extracurriculares, “realça as vivências escolares estimuladoras do desenvolvimento integrado – cultural, intelectual, motor moral e social – do educando, pela complementaridade das actividades curriculares com actividades voluntárias de ocupação de tempos livres. (...) Ao responsabilizar-se pelo desenvolvimento pessoal e sociomoral de seus educandos encoraja a discussão de temas que digam respeito ao ambiente, à ecologia e à saúde, à sexualidade, às instituições e cidadania.”

<i>Papel da Escola e dos Professores</i>	<ul style="list-style-type: none"> Transmitir saberes e preparar para a vida futura 	<ul style="list-style-type: none"> Romper com a “educação bancária” Contribuir para a inserção futura dos alunos na sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> Professor técnico/professor consumidor de currículo Recurso a procedimentos favoráveis à aquisição dos conteúdos do programa 	<ul style="list-style-type: none"> A escola é local de decisão Professor investigador/professor reflexivo Professor configurador do currículo Contribuir para a justiça social
<i>Organização do currículo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Currículo centrado em disciplinas: orientação multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> Centrada em disciplinas Recurso a práticas de interdisciplinaridade 	<ul style="list-style-type: none"> Dialéctica entre a tradição e a modernidade Discurso da interdisciplinaridade, mas práticas na lógica dum currículo de colecção 	<ul style="list-style-type: none"> Discurso do desejo de integração e do currículo global, mas práticas, por vezes, limitadas à pluridisciplinaridade e/ou disciplinaridade cruzada
<i>Atenção a questões culturais</i>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento considerado como único, universal e neutro Tese da meritocracia Tese da cultura-padrão 	<ul style="list-style-type: none"> Discurso assente no direito de todos à educação Visão funcionalista da democracia O conhecimento escolar era necessário para alcançar melhor posição escolar Recurso a medidas de compensação Situações de diversidade vistas na óptica da diferença social 	<ul style="list-style-type: none"> Discurso assente no direito de todos à educação Discurso da valorização de experiências de vida diversificadas Princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares Explicação do sucesso/insucesso escolar pela teoria do handicap sociocultural Concepção mosaico de culturas Aceitação passiva da multiculturalidade 	<ul style="list-style-type: none"> Existência de projectos diversos de educação intercultural Princípio do “bilinguismo cultural” Princípio da educação para e no exercício de uma cidadania crítica Discurso da necessidade de um currículo contra-hegemónico

Adaptado de Leite (2003: 70-87)

Quadro 3 - Educação escolar e currículo nas décadas de 70, 80 e 90

4.4. Anos 2000 – um novo conceito de currículo e de desempenho profissional

A escola actual, a escola que é para todos, necessita de se organizar, inventando estratégias que lhe permitam trabalhar efectivamente com todos e a todos proporcionar sucesso escolar.

É hoje pedido à escola que desempenhe papéis que “excedam em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Não se pode, mais, esquecer a dimensão social presente na educação” (Leite, 2001: 11). Deste modo, o conceito de currículo não se pode limitar às matérias que são ensinadas e adquiridas, ou seja, o «currículo-plano», mas também ao “processo de concretização desse plano, isto é, o «currículo vivido», o «currículo acção», «o currículo real»” (Leite, 2003: 133).

A escola dos nossos dias está cheia de diversidades, para as quais não é solução a uniformidade dos conteúdos e dos processos. É neste contexto que o conceito de gestão do currículo surge, entendido como um instrumento imprescindível para se caminhar no sentido da adequação do currículo nacional⁴ às características das escolas e dos alunos.

Este modelo de organização e de concepção do currículo, no dizer de Leite (2003: 166):

“sustenta-se nos princípios de autonomia das escolas que fazem delas lugares de decisão curricular e dos professores agentes activos na configuração desse currículo, em vez de meros receptores e consumidores do que por outros é prescrito e delineado”.

O currículo é concebido segundo um modelo de escola sociocrítica, ou seja, orientado para uma formação global do aluno, criando condições que facilitem a aquisição de conhecimentos e também a realização de uma escola inclusiva, bem como a aquisição e desenvolvimento de competências inerentes ao exercício duma cidadania activa.

⁴ O Decreto-lei 6/2001, no artigo 2º define currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”

Importa, assim, pensar e gerir o currículo atendendo a quatro vectores essenciais: diferenciação e adequação curricular; contextualização curricular; multiculturalidade; aquisição de competências.

A diferenciação e adequação curricular passam pela capacidade de diversificar e adaptar “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999: 58)

Por contextualização curricular entende-se a adaptação do currículo nacional às especificidades do meio em que a escola está inserida, o que pressupõe, como já referimos, uma gestão local do currículo.

A multiculturalidade e diversidade, características da sociedade actual, exigem que a escola reconheça e aceite essa diversidade, pois se queremos uma «escola para todos» e não apenas para o «cliente ideal», temos, como refere Leite (2003: 23),

“de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes”.

A aquisição de competências será o ponto de partida para o desenvolvimento de experiências educativas que proporcionem um desenvolvimento gradual do aluno ao longo do seu processo educativo.

Actualmente, começou a estabelecer-se uma associação entre currículo e projecto, na medida em que o projecto reúne um conjunto de características que se identificam com o que se espera que o currículo seja capaz de ser: um corpo de aprendizagens que se (re)definem para que sejam alcançadas por todos a que se destinam. Também o projecto encerra em si a ideia de um conjunto de experiências de aprendizagem que se pretendem implementar em determinado contexto e com determinado grupo de alunos. O projecto é aqui equacionado como planificação, como algo que dá corpo ao corpo de aprendizagens que se pretendem promover em cada escola.

Neste sentido, Zabalza (1992) defende a concepção de currículo assente na filosofia dos projectos, considerando que o projecto constitui uma forma de pensar a educação numa perspectiva de envolvimento numa acção colectiva e não numa óptica de trabalho individual.

Esta ideia de currículo refere-se ao processo dinâmico da construção de saberes, em que os agentes do currículo, professores e alunos, são construtores e não consumidores.

Nesta concepção de currículo, está patente a ideia de uma «escola curricularmente inteligente», veiculada por Leite (2003)⁵, associada à ideia de “autonomia escolar e dos professores, significando essa autonomia um maior conhecimento do contexto em que se está inserido e dos objectivos que se desejam para a acção” (Leite, 2003: 125). Nesta concepção de escola e de currículo, não há lugar para o trabalho apenas desenvolvido isoladamente na sala de aula, esquecendo os outros professores, os recursos e os diferentes parceiros educativos. Nesta perspectiva, “o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Alonso, 2003: 173).

As concepções da escola e do currículo prevalecentes em diferentes épocas têm influenciado o que se espera que o professor seja capaz de fazer, o papel que deverá assumir perante a escola. Deste modo, e segundo Gómez e Sacristán (1993), tem-se perspectivado a função do professor como:

- a) artesão, ligada à ideologia que concebia o ensino como uma actividade artesanal;
- b) técnico, estritamente relacionada com o ensino como uma ciência aplicada;

⁵ Leite (2003: 124), considera como uma «escola curricularmente inteligente» uma instituição que promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências cognitivas afectivas e sociais; uma instituição que não depende unicamente de uma gestão exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e processos de comunicação real que envolvem toda a comunidade educativa na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem.

- c) profissional autónomo, que investiga reflectindo sobre a sua prática, função intimamente ligada com a actual visão do ensino, centrado numa actividade crítica e reflexiva.

Na escola actual, o professor é constantemente chamado a tomar decisões curriculares, o que implica estar em permanente processo de observação, interpretação e (re)construção de significados da realidade, sobre a qual actua e procura transformar positivamente. O currículo é, como refere Roldão (1999), aquilo que os professores fizeram dele. Sobre este assunto, Zabalza (1997) considera que o professor necessitará de ter uma visão panorâmica do ensino, assumindo um papel num processo com sentido, tendo em conta as particularidades de cada escola. As decisões curriculares deverão variar em função do desenvolvimento dos alunos, das suas características, do tipo de escola, da hierarquia das necessidades e prioridades concebidas no projecto educativo de escola.

A capacidade reflexiva do professor parece apontar para a eficiência do seu desempenho profissional. Com efeito, segundo Zeichner (1993: 18),

“os professores que não reflectem sobre o ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escola e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os objectivos e para encontrarem soluções para os problemas que outros definiram no seu lugar. É frequente estes professores esquecerem-se de que a realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objectivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros. Existe mais de uma maneira de abordar um problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação”

O papel do professor reflexivo poderá ser preponderante na promoção da mudança e inovação, tornando-se, por isso imperativo que a formação de professores fomente nos professores a capacidade de adquirirem um pensamento e uma prática reflexiva.

Garcia (1992) reconhece no professor reflexivo três atitudes face ao ensino:

- 1- a mentalidade aberta, que se prende com o estar atento, escutar e respeitar diferentes perspectivas, o examinar e investigar o que se passa à sua volta na sala de aula;
- 2- a responsabilidade intelectual, isto é, saber considerar as consequências de um acto projectado;
- 3- o entusiasmo, essencial para lutar contra a rotina.

O professor reflexivo pressupõe uma escola também ela reflexiva. A este propósito, Alarcão (2000) refere que a construção de uma escola reflexiva é constituída pelo pensamento e capacidade de reflexão dos seus professores, deixando

para traz o individualismo e assumindo-se como parte activa do todo colectivo, construindo com os outros objectivos comuns. Assim,

“a escola em desenvolvimento e aprendizagem cria-se pelo pensamento e prática reflexiva que permanentemente acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detem” (Alarcão, 2000: 17).

Em síntese, poderemos dizer que o fulcro da mudança educativa que hoje se vive em Portugal prende-se com o facto de, apesar da organização curricular continuar na lógica das disciplinas, o currículo não se esgotar nelas, sendo necessário que a escola integre novas aprendizagens que ultrapassem os limites de uma só disciplina. Por outro lado, o currículo deixou de ser integralmente decidido pelo poder central, sendo dada à escola margem de manobra na sua gestão. Cabe, assim, a cada escola e a cada professor, a apropriação do currículo nacional e a sua adequação à realidade de cada organização escolar e de cada aluno, rompendo com a tradicional cultura de individualismo, característica da profissão docente, e adoptando uma outra forma de cultura docente, baseada na

participação activa de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem.

No capítulo seguinte, iremos centrar-nos no estudo da cultura, principalmente no que concerne à cultura docente.

CAPÍTULO III – CULTURA(S) DOCENTE(S)

O saber profissional dos professores integra-se, como refere Sarmento (1994: 65), na definição de cultura(s) docente(s). As bases da cultura dos professores estão nas características organizacionais das escolas, nas condições específicas de trabalho e no tipo de interacção e comunicação dos docentes.

Quando se fala nas culturas docentes surge a dúvida de se existe uma cultura dos professores ou se existe uma variedade de culturas. Ultimamente, os vários autores têm-se inclinado para a aceitação da diversidade de culturas existente na comunidade docente e apresentam tentativas de categorização das mesmas.

Laroche (s/d: 379), considera que a “noção de cultura permite reafirmar, numa perspectiva nova e fecunda, o papel do informal face ao formal, do factor humano face à estrutura, do comportamento e do «vivido» face aos métodos e à racionalidade”. Deste modo, antes de abordarmos o estudo das várias culturas docentes, vamos procurar definir o conceito de cultura e também procurar entender a importância do estudo da cultura nas organizações e, particularmente, nas organizações escolares.

1. Cultura: tentativa de definição

É no início dos anos 80, com os estudos efectuados por Ouchi às empresas japonesas, a que deu o nome de Teoria Z, que se começa a dar mais importância ao estudo da cultura nas organizações.

Procurando definir o conceito de cultura, Vala et al (1995: 16), sintetizando alguns autores, consideram cultura como um sistema de ideias e também o modo segundo o qual as pessoas organizaram a sua experiência do mundo real para lhe dar uma estrutura como um fundo fenomenal de formas, ou seja, as suas percepções. Consideram, ainda, que a cultura de uma sociedade consiste naquilo em que alguém tem de acreditar ou saber para operar de uma maneira aceitável para os seus membros.

Enriquez, citado por Teixeira (1995: 75), define cultura como “um sistema de valores, de normas, um sistema de pensamento e de acção que deve modelar a conduta”.

Deste modo, talvez possamos concluir que a cultura é o «mundo» em que cada indivíduo nasce, se desenvolve no seu todo integral, físico, pessoal e social, e vive o seu dia a dia marcado pelo contexto cultural em que nasce e vive, o qual norteia toda a sua maneira de ser, de pensar e de querer.

Chiavenato (1986: 316), ao falar de cultura organizacional, considera que “cada organização é um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua própria cultura”. Também Laroche (s/d: 378), nos diz que a noção de cultura permitiu que fosse restituída a organização à sua dimensão humana: esta não é somente uma “coleção de indivíduos unidos por uma estrutura que flutua no seio de um meio constrangente; ela é também uma comunidade caracterizada por uma história, constituída por indivíduos com necessidades complexas e implicados na organização”.

Deste modo, como refere Costa (1998: 116),

“Cultura organizacional (...) trata-se de um conceito socialmente construído; constitui um modelo de compreensão e de atribuição de sentido à realidade; consiste num poderoso meio de orientação para o comportamento organizacional”

2. Importância do estudo da cultura nas organizações

As organizações não são, normalmente, constituídas por um grupo homogéneo de indivíduos, mas são antes um aglomerado de subgrupos, com diferentes origens sociais e, conseqüentemente, com percepções distintas da realidade. A cultura tem uma função estabilizadora e redutora da incerteza e da ansiedade.

“A cultura vive da necessidade de gerir a heterogeneidade, garantindo simultaneamente que os indivíduos nas suas diversidades se continuem a reconhecer subjectivamente como parte de um mesmo «nós»; continuem a pensar-se na acção e a pensar sobre a acção, dentro dos

mesmos princípios estruturantes da interacção, como um todo único, uma *cultura*” (Caria, 2000:197,198).

Será, no entanto, incorrecto, falarmos de uma cultura única, devendo antes referir-nos a uma cultura dominante, com subculturas. Com efeito, nas organizações há normalmente diferentes e competitivos sistemas de valores que criam um mosaico de realidades organizacionais, mais do que uma *corporate culture* uniforme (Morgan, 1986: 127).

Deste modo, a cultura da organização será, como Shein (1992) refere, o resultado de uma negociação, realizada na interacção entre os diferentes grupos portadores e proponentes de subculturas próprias, visando, não a supressão das subculturas, mas a sua convergência numa cultura global.

2.1. Tipologias da Cultura Organizacional

Os autores que estudam a cultura organizacional têm procurado categorizar as culturas, conforme a visão que têm delas.

Das diversas tipologias, consideramos, como Sarmiento (1994) e Costa (1998), que a que se nos afigura de maior interesse para o estudo das culturas organizacionais das escolas é a proposta por Charles Handy:

- Cultura do poder: a organização é concebida como uma extensão da pessoa que a dirige; tem uma liderança forte e é pouco burocratizada.
- Cultura do papel: a organização está profundamente estruturada e formalizada hierarquicamente, ocupando indivíduos papéis para os quais são previamente treinados.
- Cultura da tarefa: a organização funciona de forma flexível, com base na realização de projectos ou tarefas, com grupos de trabalho organizados para o efeito.
- Cultura da pessoa: a organização coloca os objectivos individuais dos seus membros à frente dos objectivos da organização, dando relevo ao talento individual.

Tal como todas as organizações, a escola tem uma cultura própria, com a sua história, a sua linguagem, rituais, mitos, valores colectivos, decorrendo e exprimindo relações de interacção no seu interior.

2.2. Manifestações da cultura organizacional

Como refere Torres (1997: 39-40), a análise das manifestações da cultura em contexto organizacional tem vindo a assumir cada vez mais pertinência, face à pluralidade de enfoques teóricos adoptados.

Martin, citado por Sarmiento(1997) e Torres (1997), identifica três perspectivas de análise da cultura organizacional:

- *a perspectiva integradora*, na linha da corrente funcionalista, assume que apenas o que é partilhado ao nível da organização é cultural. A consistência das práticas, a clareza dos valores e o consenso na partilha dos mesmos, atenuam a ansiedade resultante da ignorância e confusão. Esta perspectiva considera os líderes “como os criadores da cultura, pelo que associa intimamente cultura e liderança; propõe uma utilização prescritiva da cultura, referenciando a importância da construção de culturas fortes” (Sarmiento, 1997: 452);
- *a perspectiva diferenciadora*, em contraste com a anterior, faz da divergência a essência da cultura. Só o que é partilhado a nível de grupo é cultural. A diversidade e o conflito são características desta perspectiva. O líder é relativizado e considerado apenas um membro da organização, exercendo influência, mas podendo também ser influenciado pelas pressões dos diversos grupos existentes na organização;
- *a perspectiva fragmentadora*, encara a cultura como uma teia de indivíduos, relacionados casualmente numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural dos problemas existentes a cada momento. Assim, nesta corrente, a principal unidade de análise é o indivíduo. Baseada no paradigma da ambiguidade, esta perspectiva enfatiza as ambiguidades existentes na vida organizacional, face às

quais, os membros da organização podem ter diferentes reacções, tornando-se quase impossível decifrar o conjunto de valores, de práticas formais, de regras informais, uma vez que podem ser alvo de interpretações diversas.

Alguns autores propõem superar a divisão entre estas perspectivas, propondo a sua integração num modelo de síntese de elementos culturais integrados, diferenciados e fragmentados, nomeadamente, ao considerar um processo de mudança cultural. Deste modo, os processos de mudança reclamam formas claras, consistentes e consensuais de actuação. No entanto, os conflitos acompanham a mudança, havendo a possibilidade de uma subcultura se tornar na cultura organizacional dominante.

Outros autores sustentam uma configuração cultural múltipla ou pluridimensional. No entender de Sarmento (1997: 144), a consideração das culturas organizacionais deve

“considerar as articulações múltiplas das manifestações culturais concretas, designadamente com as manifestações simbólicas societais e locais, com os processos simbólicos configuradores do campo organizacional, e com entidades pessoais e sociais dos actores envolvidos”

Para este autor, a análise das culturas organizacionais, sob o ponto de vista da escola, beneficiará com a incorporação de temas como a articulação entre (sub)sistemas simbólicos das e nas escolas e processos simbólicos institucionalizadores, relações entre as culturas de escola, culturas profissionais dos professores e culturas infantis e juvenis, laços de ligação entre produções e reproduções culturais na escola e culturas locais, cultura organizacional e pedagogia.

2.3. Tipologia da escola segundo a sua cultura

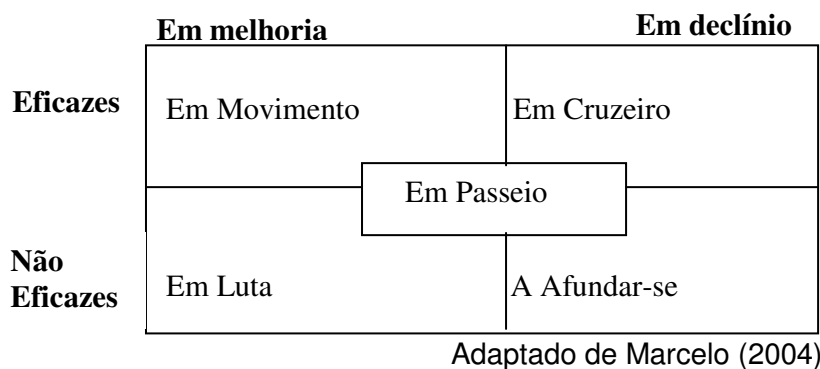
Stoll e Fink, citados por Marcelo (2004), analisaram as culturas escolares, num estudo realizado em várias escolas, para o qual definiram duas dimensões:

1. eficazes/não eficazes
2. em melhoria/em declínio

Nesse estudo, os autores propuseram uma tipologia de cinco culturas diferentes:

- a) *escolas em movimento* – aquelas onde as pessoas trabalham em conjunto, continuam a desenvolver-se profissionalmente e contribuem eficazmente para a melhoria da escola e do ensino;
- b) *escolas em cruzeiro* – são vistas como eficazes, mas podem melhorar em relação aos recursos e à qualidade dos docentes;
- c) *escolas em passeio* – estas escolas situam-se na «média» mas irão «vaguear» no futuro;
- d) *escolas em luta* – têm vontade de melhorar, mas não o conseguem sem ajuda, faltando-lhes, para isso, o saber-fazer profissional;
- e) *escolas a afundar-se* – falta-lhes vontade e capacidade para chegar ao sucesso.

O quadro 4 sintetiza a tipologia da eficácia e melhoria das escolas, segundo os autores referidos:



Quadro 4 - Tipologia da eficácia e melhoria das escolas

Deste modo, no mundo educativo do presente e do futuro em perspectiva, nas escolas onde exista uma cultura de desenvolvimento contínuo, com

objectivos partilhados e sentido de responsabilidade em fazer a diferença, mais facilmente os docentes se envolverão em processos de mudança

3. Formas da cultura docente

Cada escola tem o seu próprio ambiente e vibrações que a tornam única, dependendo, de forma crucial, das relações profissionais entre os professores. A interacção dos professores realiza-se principalmente com os alunos, mas também com os pais e, cada vez mais, com os restantes colegas.

A base da cultura dos professores é criada no âmago das suas condições de trabalho, sendo extremamente constrangentes as características organizacionais da escola, a natureza interactiva e comunicativa da actividade docente e, até mesmo, a constituição do grupo ocupacional.

Nesta perspectiva alguns autores têm procurado inventariar as bases da cultura dos professores:

Para Freiman-Nemser e Floden, citados por Marcelo (2004), podemos encontrar a origem da cultura dos professores em vários factores: o contexto da sala de aula, nomeadamente, o controlo do grupo e a pressão a que são sujeitos; factores organizacionais específicos, tais como, a estrutura celular das salas de aula, a autoridade do gestor, a existência de conflitos entre valores funcionais e ideais educativos ou profissionais; a predominância de elementos femininos no grupo profissional, o que pressupõe um baixo *status* e incorpora estereótipos femininos e novos valores profissionais;

No entender de Denscombe, citado pela mesma autora, a cultura dos professores deve-se a imperativos práticos, impostos pelos contextos em que trabalham, nomeadamente, o isolamento, a ausência de controlo da sua actuação, a dimensão excessiva das turmas, a estrutura pedagógica do tempo e os valores deontológicos e a ética profissional. Estes imperativos levam ao desenvolvimento de uma *pedagogia oculta*, considerada essencial na competência do professor.

Por seu lado, Acker (1987) considera que as bases da cultura dos professores não estão nas condições organizacionais da escola, mas em outros

elementos, tais como, a origem social dos professores, a tradição da profissão e o mercado de trabalho dos professores, gerador de características próprias.

Cada uma destas perspectivas, procura mostrar o que pode ser considerado como um padrão comum, partilhado entre os professores. Consideramos, no entanto, que não há uma uniformidade cultural entre os professores, podendo encontrar-se grande heterogeneidade entre, por exemplo, os níveis de ensino, os estabelecimentos de ensino, os interesses individuais, dependendo esta diversidade de muitos dos condicionalismos evidenciados pelos autores acima referidos. Não obstante, reiteramos a opinião de Sarmiento (1994: 68), “cultura docente é tudo o que resta e é posto em comum, após se ter esquecido tudo o que a diferencia”.

Como nos diz Hargreaves (1998: 186), podemos analisar a cultura da escola segundo duas perspectivas, o conteúdo e a forma:

“O *conteúdo* consiste nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas”, (...) “a *forma* consiste nos padrões característicos de relacionamento (...), pode ser observada na maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam”.

A forma de cultura é, normalmente, denominada de cultura docente.

Deste modo, a(s) cultura(s) dos professores não é(são) mais do que a soma do que os professores pensam, dizem e fazem, enquanto membros de uma mesma comunidade profissional.

Compreender as formas da cultura de um estabelecimento, o modo segundo o qual os professores perspectivam a sua profissão, interagem e colaboram, permite compreender melhor os limites e as possibilidades de desenvolvimento dos professores e da mudança em educação e conceber meios de acção para fazer evoluir os funcionamentos (Thurler, 1994: 24).

Parece-nos, então, ser importante analisar as formas de cultura ou os diversos «estilos de funcionamento» que podemos encontrar nas escolas. Para este efeito, baseámo-nos essencialmente nos estudos efectuados por Thurler (1994) e Hargreaves (1998), bem como em Neto-Mendes (1999), que se socorre,

entre outros, dos trabalhos de Hargreaves, e, de entre as várias formas de cultura abordadas por estes autores, vamos deter-nos nas que nos parecem caracterizar melhor as escolas do 1º Ciclo: *Individualismo, Colegialidade artificial/imposta, Colaboração e colegialidade/Cooperação e Interdependência*.

3.1. O individualismo:

Tanto Hargreaves como Thurler consideram que os professores, ainda hoje, trabalham, a maior parte das vezes, cada um por si, isolados nas suas salas de aula com os alunos. Isto, se por um lado, faz com que se protejam das críticas e censuras vindas do exterior, por outro também recebem pouco "feedback" por parte dos adultos, no que diz respeito ao seu valor e competência. "A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula." (Hargreaves, 1998: 187).

O isolamento profissional do professor constrange o seu acesso a novas ideias e soluções, facilitando o conservadorismo e a resistência à inovação. Quando é exigida aos docentes, por imposição exterior, a implementação de mudanças, estes entram frequentemente em desespero, sentindo-se impotentes em relação às pressões a que estão sujeitos e às decisões que não compreendem e nas quais não foram envolvidos, o que pode originar situações de «stress» profissional.

Alguns professores, como referem Fullan e Hargreaves (2001), não partilham os seus sucessos e as suas ideias com os colegas para não serem considerados exibicionistas, outros, com receio de que os colegas possam aproveitar as suas ideias para delas tirar vantagens pessoais. Há docentes que receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes e utilizam ano após ano a mesma pedagogia, mesmo que já não esteja a resultar, arranjando desculpas várias para esse facto. Todas estas atitudes reforçam o privatismo e institucionalizam o conservadorismo, dificultando o acesso às ideias e práticas que poderiam sugerir formas mais adequadas de proceder, limitando, deste modo, o crescimento e aperfeiçoamento do docente, enquanto profissional.

Thurler (1994: 27), citando Lortie, considera que numa cultura de individualismo, os professores desenvolvem três atitudes perante a sua profissão: *o imediatismo, o conservadorismo e o individualismo*.

- o imediatismo é caracterizado pela procura de resultados visíveis, mediante planificações de curto prazo e centradas na sala de aula;
- o conservadorismo é caracterizado pela ausência de discussão, evitando entrar em projectos que poriam em risco a sua tranquilidade ou levantar questões de fundo quanto à maneira de ensinar;
- o individualismo é caracterizado pela ausência de envolvimento dos professores em causas comuns, preferindo ser cada um por si, evitando assim serem postos em questão, julgados ou influenciados por outrem.

O individualismo e o isolamento podem ter várias causas e não serem apenas uma característica da personalidade do professor, podendo constituir uma questão de hábito, dado que, historicamente, a profissão de professor é considerada uma «profissão solitária»; um comportamento defensivo em relação às críticas; uma situação inevitável de isolamento físico, resultante da arquitectura dos edifícios ou das características da rede escolar... Também, o facto de muitos professores terem elevadas expectativas em relação ao seu desempenho e a incerteza decorrente do alargar das responsabilidades inerentes à função docente, levam a que estes nunca arranjem tempo para colaborarem com os colegas e ao medo de falharem, face aos outros. Isto faz com que se refugiem nas suas salas de aula, para satisfazerem as necessidades da sua turma e para não serem julgados pelos colegas.

O isolamento pode, assim, segundo Hargreaves (1998), ser para os professores uma estratégia de adaptação, salvaguardando tempo e energia necessários para ir ao encontro das exigências imediatas de aprendizagem dos alunos, o que não quer dizer que sejam necessariamente adversos à mudança.

Neto-Mendes (1999: 208-210), sintetiza a tipologia de Hargreaves em relação ao individualismo – *individualismo compulsivo*, *individualismo defensivo* e *individualismo programático* – explicando que:

- no individualismo compulsivo “o professor vê-se remetido a situações de isolamento que ultrapassam a sua esfera de decisão”;
- o individualismo defensivo “resulta de opções dos professores face às pressões quotidianas do ambiente de trabalho”;
- o individualismo programático “decorre de uma opção reflectida do professor”.

O individualismo tem sido, desde sempre, a cultura dominante entre os professores do 1º ciclo, dadas as características da monodocência, em que não é necessário «partilhar» a turma com outros docentes e também as características da rede escolar, com muitas escolas isoladas e de lugar único. Actualmente, a filosofia dos agrupamentos de escola procura contrariar esta tendência e aponta para uma cultura colaborativa.

Nos anos 90, procurando dar resposta aos problemas do isolamento, procuraram aperfeiçoar-se estratégias de melhoramento baseadas na colegialidade.

3.2. Colegialidade artificial / imposta

Hargreaves (1998) denomina esta forma de cultura por colegialidade artificial e Thurler (1994) denomina-a por colegialidade imposta.

Tanto Hargreaves como Thurler consideram que a colegialidade artificial/imposta procura criar um contexto favorável para pôr em prática novas teorias e técnicas pedagógicas. Com efeito, caracterizam esta forma de cultura como processos formais, burocráticos e estruturais, procurando levar os professores a estarem de acordo sobre as vantagens de prestarem mais atenção às planificações, visando desenvolver elos de ligação entre si e a melhoria da prática pedagógica. No entanto, nestas situações, as “relações profissionais de colaboração existentes entre professores não são espontâneas, voluntárias,

orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis”. (Hargreaves, 1998: 219), o que pode reduzir a motivação dos professores em cooperar mais.

Muito embora os defensores da colegialidade imposta acreditem ser possível forçar a cooperação e o companheirismo por via administrativa, Thurler (1994: 31-32) coloca três reservas, considerando que:

- não é possível por imposição administrativa uma cultura de cooperação de “um dia para o outro”, pois isso exige tempo.
Se, por um lado, uma decisão “por decreto” que tenha por objectivo o desenvolvimento de uma cultura de cooperação, é fácil e rápida, mostrando a todos os actores da escola o interesse da direcção em favorecer a cooperação, também é verdade que, na prática do dia a dia, essa cooperação será pouco provável;
- Poderá ser considerada pelos professores uma afronta se ignorar as cooperações espontâneas já existentes;
- Poderá estabelecer encontros não desejados entre professores, levando, por um lado, à sua sobrecarga e, por outro, a uma tendente destruição dos espaços informais que existem em todos os estabelecimentos escolares.

Assim, e segundo a mesma autora, a colonização do espaço e do tempo de trabalho dos professores arrisca-se, de uma certa maneira, a interferir com o seu tempo livre, consagrado à sua vida privada e ao descanso, invadindo, reorganizando e minando a espontaneidade das interacções informais, abertas e pessoais entre professores. Corre-se igualmente o risco de fazer desaparecer as redes interpessoais, fundamentos vitais para o desenvolvimento de uma atitude de cooperação .

Esta forma de cultura é mais facilmente controlável pela administração, para quem a imprevisibilidade pode ser um problema.

Neto Mendes (1999: 217-218), reportando-se aos estudos de Hargreaves, considera que a colegialidade artificial tem as seguintes características:

- a) *Administrativamente regulada*: a iniciativa não parte espontaneamente dos professores, mas é uma imposição do sistema.
- b) *Obrigatória*: os professores são forçados a trabalhar em conjunto.
- c) *Orientada para a aplicação*: os professores são persuadidos a trabalhar em grupo para a realização de certo projecto elaborado por superiores hierárquicos.
- d) *Delimitadas no tempo*: desenrola-se num tempo e num espaço determinado previamente.
- e) *Previsível*: organizada de modo a que os resultados sejam relativamente previsíveis

A colegialidade artificial pode, no entanto, ser útil ao pôr, numa fase preliminar, os docentes em contacto, na preparação de verdadeiras relações colaborativas entre os professores.

3.3. Colaboração e colegialidade/Cooperação e interdependência

Esta forma de cultura é enunciada por Hargreaves (1998) como colaboração e colegialidade e por Thurler (1994) como cooperação e interdependência. No nosso trabalho iremos privilegiar a denominação «cultura de colaboração».

A colaboração é um dos ingredientes necessários para o desenvolvimento dos professores, para a implementação da mudança em educação e, consequentemente, para a melhoria das escolas.

Para Thurler (1994: 32), esta forma de relacionamento entre os professores distingue-se de todas as outras, caracterizando-se fundamentalmente pela ajuda, apoio mútuo, confiança e franqueza.

Contudo, colaboração pode não se estender à sala de aula, permanecendo ao nível das conversas sobre o ensino e a troca de materiais pedagógicos, de conselhos e técnicas, não constituindo, assim, uma ameaça à independência dos professores. É, segundo Hargreaves (1998) uma *colaboração confortável*, que se

preocupa essencialmente com as questões imediatas, a curto prazo e práticas, excluindo uma pesquisa sistemática e crítica.

Numa verdadeira cultura de colaboração e colegialidade, os professores aprendem uns com os outros, “partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências”. (Hargreaves, 1998: 211)

Como Nias et al, citados por Thurler (1994: 32), sublinham, num ambiente de cooperação e interdependência o insucesso e a insegurança não são negados nem defendidos, mas partilhados e discutidos com o objectivo de obter ajuda e apoio, não perdendo os professores tempo, nem energias, a «esconderem-se» por detrás das suas defesas, sendo fundamental «o tempo de conversa» durante a pausa para almoço, fora da hora de trabalho, nas visitas de estudo, etc., sendo estas relações essenciais num processo de mudança.

Com efeito, a colaboração entre os docentes diminui a incerteza e a insegurança sentida em relação ao trabalho e aumenta a confiança e a eficácia dos professores. O trabalho conjunto cria interdependências mais fortes, pois implica uma responsabilidade partilhada, um empenhamento colectivo na revisão e crítica do trabalho efectuado, partilhando e discutindo insucessos e incertezas sem preocupações com a imagem individual, tendo sempre em vista o aperfeiçoamento da actividade docente. Deste modo,

“Nas culturas colaborativas, os docentes desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, seleccionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitarão aquelas que não o farão” (Fullan e Hargreaves, 2001: 91),

criando ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos.

Esta cultura de escola pressupõe que haja um acordo muito lato sobre os valores educativos, uma forte coerência entre os objectivos e as práticas, existindo uma grande abertura entre todos os professores e um controle permanente em relação à exequibilidade dos objectivos, aceitando-se e encorajando-se, dentro de certos limites, diferentes pontos de vista.

Os professores, neste tipo de cultura, «sentem-se investidos de uma missão comum», não se limitando “a colaborar em actividades iniciadas a partir de

fora, mas também em projectos desenvolvidos por eles próprios” (Hargreaves, 1998: 218), envolvendo-se facilmente em processos de mudança.

Neto-Mendes (1999: 217) distingue 5 características neste tipo de cultura, baseando-se nos estudos de Hargreaves:

- a) *Espontâneas*: os professores tomam a iniciativa, podendo ou não ter o apoio do órgão de gestão.
- b) *Voluntárias*: os professores actuam em grupo, pensando que pode ser mais útil e mais agradável, sem imposição
- c) *Orientadas para o desenvolvimento de projectos*: os professores trabalham em conjunto para desenvolverem determinado projecto em que estão empenhados
- d) *Omnipresentes*: as tarefas são frequentemente inesperadas e realizadas de forma informal
- e) *Imprevisíveis*: os professores cooperam sem terem a certeza dos resultados que vão obter, preocupando-se essencialmente com o processo.

3.3.1. Redes de aprendizagem colaborativa

Sendo a actividade docente uma profissão em que, normalmente, há alguma dificuldade em encontrar tempo suficiente para reflectir em grupo ou partilhar experiências com os colegas durante longos períodos, Huberman (1995), sugere a criação de redes de escolas baseadas na investigação, envolvendo escolas e universidades, com o propósito de estabelecer ligação entre as trocas de experiência entre pares, as intervenções de pessoas externas enquanto fonte de recursos e a cada vez maior probabilidade de mudança real ao nível da sala de aula

Este tipo de colaboração ultrapassa o âmbito da privacidade característica da actividade docente, permitindo aos grupos de professores juntarem-se para falar sobre o seu trabalho, para aprender uns com os outros e para discutir questões curriculares e estruturais.

O mesmo autor identifica quatro ciclos progressivos de aprendizagem da colaboração em redes de aprendizagem:

1. ciclo individual fechado, correspondendo à aprendizagem privada do professor na sala de aula.
2. ciclo individual aberto, no qual o professor procura a ajuda dos colegas dentro da escola;
3. ciclo colectivo fechado, onde grupos de professores de várias escolas com interesses comuns se encontram para partilhar experiências e discutir assuntos relacionados com o ensino, sem a participação de especialistas externos;
4. ciclo colectivo aberto, correspondendo às redes de aprendizagem e envolvendo especialistas que podem não estar directamente envolvidos no ensino, mas que podem ter um leque de conhecimentos e destrezas sobre educação, considerada útil e complementar ao conhecimento prático dos professores

Deste modo, embora a construção de redes de aprendizagem colaborativa leve algum tempo a ser verdadeiramente implementada, Day (2001: 272) considera que estas trazem significativas vantagens para o ensino, nomeadamente:

- redução do isolamento dos professores;
- maior empenhamento na missão e nos objectivos da escola, bem como um maior rigor no trabalho, visando potenciar a missão da escola;
- maior probabilidade de os professores estarem melhor informados, profissionalmente renovados e motivados a motivar os alunos;
- maior rapidez na elaboração de adaptações e mudanças curriculares;
- maior probabilidade de levar a cabo uma mudança sistémica fundamental.

No nosso país, à semelhança do que acontece em todos os países europeus, existe a rede de investigação e ensino nacional, que fornece uma plataforma de comunicação, via Internet, para que investigadores, professores e alunos portugueses tenham acesso a uma rede privativa e específica para fazer face às exigências actuais da educação e do ensino.

No nosso entender, apesar das potencialidades que encontramos neste modo particular de colaboração, na generalidade não se encontra implementada nas nossas escolas, nem sequer divulgada. No 1º ciclo está implementado o Programa Internet@EB1 que acompanha e presta apoio pedagógico à utilização da Internet nas escolas públicas do 1º CEB. No entanto este programa apenas abrange os alunos do 4º ano de escolaridade e tem um número irrisório de sessões anuais (4 a 6), não explorando as potencialidades da referida rede.

Não é fácil desenvolver uma cultura de colaboração. No quadro 5, podemos ver sintetizados alguns obstáculos a esta forma de cultura e também as condições favoráveis à sua implementação que, na opinião de Thurler (1994), podemos encontrar nas nossas escolas:

OBSTÁCULOS	FACTORES FAVORÁVEIS
<u>1-Uma socialização profissional que favorece o isolamento:</u> - A formação de base não visa desenvolver as atitudes e aptidões necessárias à cooperação com os colegas	<u>1-O instinto de conservação do corpo docente:</u> - O desenvolvimento do trabalho de equipa possibilita uma melhor realização profissional.
<u>2-Uma gestão que permanece centralizadora:</u> - A estrutura da gestão do sistema educativo não valoriza os êxitos colectivos. - Cada professor toma consciência individualmente da qualidade pedagógica e dos resultados do seu trabalho.	<u>2-A tomada de consciência da dimensão social e sistemática da função do professor:</u> - A função do professor é exercida com interesse e interdependência com os outros
<u>3-A ausência de estruturas que facilitam a cooperação:</u> - Os horários de trabalho são estabelecidos em função dos desejos individuais. - O trabalho a dois é difícil, permanecendo a cooperação ignorada ou de difícil realização.	<u>3-A equipa como fonte de recursos e de autonomia:</u> - O trabalho em equipa permite reconhecer e aproveitar as capacidades de cada um. - Aumenta o grau de liberdade dos professores tanto dentro como fora da sala de aula.
<u>4-O desenvolvimento de uma cultura de</u>	<u>4-A execução de um clima de aprendizagem:</u>

cooperação não é uma função prioritária do órgão de gestão: -A função do órgão de gestão continua, em grande parte, administrativa.	-Uma cultura de cooperação favorece as relações entre os alunos e as aprendizagens
5-A fragmentação dos horários de ensino - Os horários desencontrados dificultam a cooperação entre os professores.	5-A relação entre cultura social e eficácia: -Quanto mais autónomos forem os estabelecimentos de ensino, mais interessados estarão os professores em cooperar e melhores serão as aprendizagens dos alunos.

Adaptado de Thurler (1994:35-36)

Quadro 5 - Obstáculos e factores favoráveis a uma cultura de colaboração

Das três formas de cultura analisadas, pensamos que, na maioria das nossas escolas, poderemos encontrar um pouco de cada uma delas.

Os agrupamentos verticais de escola e a gestão curricular pressupõem uma cultura de colaboração. Porém, a realidade da rede escolar do 1º ciclo e da prática pedagógica monodocente «convida» ao individualismo; por outro lado, o sem número de reuniões em que os docentes se vêem «obrigados» a participar e os projectos a que têm de aderir, muitas vezes sem se identificarem com eles, pressupõem uma colegialidade imposta/forçada. No entanto, esses mesmos professores, durante tantos anos confinados à sua sala de aula e sem poderem implementar as pedagogias ou projectos que gostariam por falta de meios, têm agora a possibilidade de, nos conselhos de docentes, partilharem experiências, discutirem metodologias, desenvolverem projectos de acordo com as suas motivações e também de usufruírem de recursos humanos e materiais inerentes ao Agrupamento, o que só com uma verdadeira cultura de colaboração se consegue.

4. Cultura e Identidade Docentes

A identidade docente, ou o modo como um professor se vê nas várias dimensões da profissão docente, está intimamente ligada à cultura docente. A construção da identidade profissional do docente depende de diversos factores, nomeadamente, a idade e a época em que cresceu e se formou como docente, o

estádio da carreira, a experiência de vida, as expectativas face à profissão e os factores de género.

Assim, é pertinente conhecer as formas como os professores se revêem na organização escola, tendo em atenção as interacções em que estão envolvidos e considerando não só as formas de cultura, “como as modalidades de formação relevantes, como ainda a articulação entre umas e outras.” (Alves Pinto, 2001: 69-70). Deste modo, a compreensão da identidade docente passa pela tomada em consideração do professor no trabalho e na formação contínua, fazendo esta parte integrante e indissociável da profissão docente.

4.1. Modalidades de presença

Sainsaulieu (1995), tomando por referência a natureza das relações humanas, distingue quatro modalidades de presença nas organizações as quais pressupõem 4 identidades culturais distintas:

- *Modelo fusional* – o trabalhador aposta numa solidariedade conformista relativamente ao colectivo dos pares e numa dependência não questionável, relativamente à pessoa que está investida do estatuto de chefe; As palavras-chave deste modelo são *massa, unidade, camaradagem e luta*;
- *Modelo de negociação* – o trabalhador afirma as suas diferenças, negocea alianças, procurando o reconhecimento social; desenvolve o sentido de pertença ao grupo, reunindo condições para que as interacções aconteçam. As palavras-chave deste modelo são *trabalho e debate colectivo*;
- *Modelo de afinidades* – a definição de identidades é predominantemente individual ou interpessoal, levando, por algumas conveniências afectivas, à inserção em alguma redes de relações privilegiadas, e não por referência a um grupo. As palavras-chave deste modelo são *pessoa, espírito, casa, relações afectiva*;

- *Modelo de retraimento* – o trabalho é um mal necessário; há pouco investimento pessoal nas relações colectivas, de grupo ou interpessoais; a situação profissional não passa de um simples recurso. As palavras-chave deste modelo são lei, regra, economia, actividades exteriores.

A identidade docente depende, assim, do modo como cada um «está» na profissão em determinado momento da vida, o que pressupõe que, ao longo da vida profissional, possa haver diversas reconstruções da identidade. As mudanças que ocorrem ao longo da vida profissional “acarretarão novos processos de socialização através dos quais as identidades profissionais se criam, se questionam, se desconstróem, se recriam” (Alves Pinto, 2001: 54).

4.2. Identidade Docente e Formação

A formação contínua, definida por Roldão (1999: 100) como “um processo contextualizado de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional de que a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa”, faz parte integrante e indissociável da profissão docente, podendo, no entanto, ser encarada de diversas formas. Deste modo, a compreensão da identidade profissional tem de passar pela tomada em consideração da pessoa no trabalho e na formação.

Almeida, citado por Alves Pinto (2001: 73-74), baseou-se na teoria de Barbier sobre a “adequação de diferentes modalidades de formação às dinâmicas pessoais decorrentes dos objectivos laborais perseguidos pelos formandos”, e adaptou-a de modo a analisar as representações e atitudes dos professores do 1º Ciclo a partir da forma como estes encaravam a profissão e a formação. Neste estudo, Almeida distinguiu três categorias de professores, conforme as estratégias utilizadas:

- *inércia/alheamento* – os professores investem pouco na profissão e raramente procuraram ou aproveitaram voluntariamente ocasiões de formação contínua;

- *promoção* – os professores aproveitam as oportunidades de formação contínua e/ou procuram obter uma licenciatura para leccionarem noutro grau de ensino ou para progressão na carreira;
- *desenvolvimento* – os professores investem na sua profissão e procuram e aproveitam a formação e participam em iniciativas que respondam às suas necessidades e dos seus alunos e famílias. Os professores que prosseguem estudos mantêm-se no mesmo grau de ensino. Procuram apenas uma valorização pessoal e uma melhoria das suas práticas educativas, desenvolvendo, normalmente, uma cultura de colaboração.

Assim, perante uma situação de reforma, mais particularmente, de reforma curricular, cada professor encara a sua profissão e a necessidade de formação à sua maneira, cabendo a cada um traçar o seu próprio trajecto de modo a reconstruir a sua própria identidade, a sua maneira de «pensar» a escola e a sua forma particular de caminhar na vida. Sobre as reformas curriculares do ensino básico trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV – AS REFORMAS CURRICULARES NO ENSINO BÁSICO

A educação e o ensino são aspectos da vida humana que sempre existiram. No entanto, é relativamente recente a preocupação assumida pelo estado, nomeadamente, no que respeita à criação de condições para que a educação escolar mínima, ou básica, seja assegurada e se torne acessível a todos, o que se traduz nas reformas educativas.

As reformas em educação reflectem alterações mais latas ocorridas na sociedade e aparecem para responder a novas exigências dessa mesma sociedade, sendo, normalmente, decididas pelo poder político.

“Quando o poder político tenta implementar uma mudança na estrutura social, produz alterações na Escola de modo a usá-la, em primeiro lugar, como contribuição para a mudança, depois, para consolidação da nova ideologia e finalmente, para reproduzir a nova estrutura social” (Benavente, 1999: 81).

Como nos diz Pardal (1997: 26), “qualquer reforma, para se afirmar, precisa, de alguma maneira, atingir o currículo”.

A partir da década de 60, começa a sentir-se nas escolas a necessidade “de um diálogo entre os conteúdos das várias disciplinas científicas e o facto de que o ensino deve promover a integração dos conhecimentos” (Almeida, 2003: 19). Também nos discursos políticos, e de acordo com a mesma autora, aparecem estas preocupações, emergindo “como inevitável e urgente a reforma do ensino e que há-de prolongar-se pelas sucessivas reestruturações curriculares”. Estas reformas, abarcando todo o sistema de ensino, tiveram especial destaque no ensino básico.

1. O Ensino Básico

O ensino básico é, por definição, a base da educação escolar acessível a todos e por todos conseguida; a escolaridade considerada essencial para a formação de cidadãos preparados para a vida activa no país e no mundo, e que “é entendida como a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual as restantes escolaridades assentam e a partir das quais se desenvolvem” (Pires, 2000: 133),

Podemos, deste modo, considerar a escolaridade básica como um facto político/social que é explicado por Pires (2000) tendo por base três teorias: *o naturalismo*, *o funcionalismo* e *o moralismo*, acrescidas de uma outra, designada pelo autor por *teleologia oculta*.

O naturalismo traduz-se na aceção da escolaridade básica como característica natural e inata a todas as sociedades. É um fenómeno generalizado em todo o mundo, tanto no mundo desenvolvido como no subdesenvolvido.

No funcionalismo considera-se a educação como um investimento, como fonte de riqueza e desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Esta relação entre economia e desenvolvimento exige mão-de-obra qualificada que satisfaça as necessidades de desenvolvimento das organizações, justificando-se, assim, a existência dum ensino básico para todos, construindo-se sobre ele as qualificações posteriores.

O moralismo resulta do movimento de democratização da educação, sendo esta vista como um dever e um direito de todos. Esta teoria vem a traduzir-se numa expansão massiva da educação, decorrente do critério de igualdade de oportunidades.

Em relação à teleologia oculta, esta é o reverso da medalha, ou seja, enquanto as teorias anteriores se baseiam no desenvolvimento e na democratização, esta fundamenta-se no fenómeno da educação de massas, nas suas motivações e no cumprimento efectivo da finalidades da escolaridade básica.

Em Portugal, o ensino básico funde-se com a escolaridade obrigatória e foi sendo sucessivamente alargada a partir da década de 60.

1.1. Ensino básico versus escolaridade obrigatória

Ensino básico e escolaridade obrigatória não são conceitos sinónimos, embora, no nosso país, tenham normalmente a mesma conotação.

O ensino básico, da responsabilidade do estado, é um conceito contemporâneo que tem a sua origem em dois factores sociais, aparentemente divergentes:

- A Revolução Francesa, no final do século XVIII, proclamando os direitos de liberdade, igualdade e fraternidade. Este movimento conduziu à organização “de um ensino fundamental, primário, que apetrechasse todas as crianças com a cultura e conhecimentos essenciais a permitirem-lhe um exercício consciente da nova cidadania” (Pires, 2000: 101)
- A Revolução Industrial, que obrigou a “adquirir e a usar novos saberes de matriz científica e técnica”. Para este novo mundo do trabalho, tornava-se necessário a existência de operários alfabetizados, no que era considerado essencial, de modo a mais facilmente se adaptarem à nova sociedade de produção. “Aqui também o ensino primário foi implantado como instituição socializadora de interesse determinante e de eficácia esperada” (Pires, 2000: 102)

A convergência destes dois factores resulta no ensino fundamental para todos, por isso, tendencialmente universal e que, entre nós, se passa a denominar por ensino básico, a partir dos anos 60.

A ideia de um ensino universal, como refere Pires (2000), só é equacionada em Portugal a partir da «Carta Constitucional» de 1826, que estabelece, no artigo 145º, que a «instrução primária é gratuita».

Para que o ensino básico tenha, de facto, um carácter universal o estado toma várias medidas, a primeira das quais é tornar gratuita a sua frequência. Porém, esta medida cedo se revela não ser suficiente para garantir sua universalidade. O estado decreta, então, a obrigatoriedade escolar como um meio de tornar universal a frequência do ensino básico.

Por conseguinte, o carácter obrigatório do ensino básico é uma medida legal, de natureza compulsória, criada para atingir o fim pretendido: a sua universalidade e a garantia do respectivo sucesso escolar e educativo.

1.2. Evolução da escolaridade básica/obrigatória, dos anos sessenta aos nossos dias

No princípio, porque, como diz Pires (2000: 105) “a escolaridade obrigatória também teve um princípio, as aprendizagens requeridas limitavam-se ao saber ler, escrever e operar as quatro operações fundamentais e os rudimentos necessários da doutrina e moral cristãs”. Mais tarde, acrescentaram-se algumas noções das ciências aplicadas e sociais.

É, essencialmente, a partir dos anos 60 que se vai sentindo a necessidade de alargar a escolaridade básica e, com ela, a escolaridade obrigatória:

- Em 1960, o Decreto-lei 42994 de 28 de Maio, citado por Cortesão (1982), decreta o alargamento do ensino primário obrigatório de 3 para 4 anos, para crianças do sexo feminino dos 7 aos 12 anos. (para os rapazes esta obrigatoriedade já existia desde 1956);
- Em 1964, o Decreto-lei 45810 de 9 de Junho, citado por Abreu e Roldão (1989), decreta o alargamento da escolaridade básica de 4 para 6 anos – 4 de ensino primário e 2 de ensino primário complementar;
- Em 1967, o Decreto-lei 47480, de Janeiro, citado por Cortesão (1982), cria o ciclo preparatório do ensino secundário (e em 1968 é criado o ciclo preparatório TV);
- Em 1973, a Lei 5/73 de 25 de Julho, pretende alargar a escolaridade obrigatória para 8 anos – 4 de ensino primário e 4 de ensino preparatório. Esta lei, no entanto, nunca chegou a ser regulamentada, pelo que, este alargamento nunca foi concretizado;
- Em 1986, a Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – alarga o ensino básico obrigatório para 9 anos,

distribuindo-o por 3 ciclos sequenciais: 1º ciclo, correspondente ao ensino primário, de 4 anos; 2º ciclo de 2 anos; 3º ciclo de 3 anos;

- Hoje, as negociações prendem-se com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, juntando-se, aos 9 anos do ensino básico, os 3 anos do actual ensino secundário.

Este alargamento da escolaridade básica/obrigatória traduziu-se em inúmeras reformas educativas e de reestruturação curricular.

2. Breve histórico das reformas educativas dos anos 60 aos nossos dias, com incidência no ensino básico

Nesta época de mudanças vertiginosas em que vivemos, com o acelerado desenvolvimento tecnológico e da informação, “tornou-se necessário adaptar os sistemas educativos a novas realidades educacionais, o que levou à definição e assunção de novas políticas curriculares ” (Morgado, 2001: 8).

Centrando-nos no ensino básico, sem deixarmos, no entanto de ter presente que este faz parte de um sistema mais lato que é o sistema educativo português, tentaremos de seguida construir um quadro histórico-evolutivo das reformas educativas no nosso país, desde a década de 60, para depois nos determos particularmente na Lei de Bases do Sistema Educativo, pela qual ainda hoje nos regemos.

2.1. Antes do 25 de Abril

A Escola que antecede o 25 de Abril é apenas um serviço local do Estado, “um aparelho de doutrinação” ao serviço do Estado, onde impera uma “pedagogia autoritária e repressiva, repetitiva e de inculcação moral” (Benavente, 1999: 35) e à qual, exceptuando o ensino primário, as crianças das classes mais desfavorecidas raramente têm acesso. No entanto, a partir do início da década de 60, devido essencialmente à adesão de Portugal à EFTA (Associação Europeia de Livre Troca), o que originou um grande desenvolvimento industrial e a consequente procura de quadros técnicos e operários alfabetizados, “planear a

educação para a economia moderna” (Grácio, 1984: 75) passa a ser um objectivo político explicitado nos discursos dos ministros de então. Não obstante, durante toda a década de 60, o investimento na educação é muito reduzido.

Em 1960, o Decreto-lei n.º 42994 de 28 de Maio (já citado anteriormente) decreta o alargamento do ensino primário de 3 para 4 anos para as raparigas, obrigatório para crianças entre os 7 e os 12 anos, actualizando os respectivos programas; em 1964, o Decreto-lei 4810 (também já referido) institui a escolaridade obrigatória de 6 anos; mas é a Lei 5/73 (já por nós citada), mais conhecida por reforma educativa de Veiga Simão que, na «primavera marcelista» mostra alguma vontade política de investir na educação, a qual passa a ser considerada como necessária para que o país se desenvolva economicamente.

A Lei 5/73 visava uma reforma global do sistema educativo, nomeadamente, o formato da educação pré-escolar, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a reconversão do ensino secundário e a expansão e diversificação do ensino superior, sendo, no entanto, na escolaridade básica/obrigatória, que haveria maiores alterações, ao decretar o seu alargamento para 8 anos.

Esta reforma, protagonizada pelo último ministro da educação do período anti-democrático do nosso país, exprime “um conceito novo de modernização e de desenvolvimento” (Pardal, 1985: 162), com referências a “valores humanísticos e democráticos – formação integral do aluno, igualdade de oportunidades educativas” (Grácio, 1984: 73). Pela primeira vez, entra no discurso político o conceito «democratização do ensino». “Foi a resposta política a uma industrialização exigente em mão-de-obra letrada” (Neto-Mendes, 1995:138).

Para a concretização desta reforma, Veiga Simão contava com diversos instrumentos: a consulta à opinião pública, procurando deste modo obter um consenso nacional, a modernização dos serviços centrais (novas leis orgânicas do MEN), a dinamização ou o lançamento de estudos técnicos desenvolvidos nos serviços centrais e o reforço dos meios financeiros (Grácio, 1984).

Como nos diz Grácio (1984: 81-82), podemos encontrar os seguintes vectores ideológicos no discurso político-educacional de Veiga Simão:

- A batalha da educação, entendida como decisiva para a sobrevivência nacional. “É esta batalha que, a ser ganha, enraizará definitivamente a presença portuguesa em terras portuguesas”;
- Uma educação ao serviço do desenvolvimento, capaz de preparar “a grande massa dos cidadãos para a vida da liberdade responsável e para a participação activa no progresso nacional, ou seja, preparar quadros dinâmicos e eficientes capazes de responder com decisão aos anseios do país e recuperar atrasos de quase duas décadas;
- A democratização do ensino: o acesso de todos aos bens da cultura e da educação, em igualdades de oportunidade, independentemente das condições económicas de cada um, em função exclusiva dos seus méritos.

No entanto, derivado ao regime político em que se vivia, estes princípios assentavam em profundas contradições:

- provocar o consenso nacional através duma participação limitada no tempo e sujeita a severas restrições;
- vencer a batalha da educação e do desenvolvimento, quando mais de 40% das despesas públicas eram absorvidas pela batalha do ultramar;
- democratizar o ensino, num contexto em que, mesmo as garantias mínimas da democracia política formal, eram recusadas.

Esta Lei de Bases, com a Revolução de Abril, nunca chegou a ser regulamentada.

2.2. Depois do 25 de Abril

As mudanças profundas a nível político-ideológico, económico e social que se verificaram no nosso país no pós 25 de Abril repercutiram-se, inevitavelmente, na educação. Por outro lado, a diversidade de movimentos e correntes teóricas que se foram desenvolvendo nos outros países, desde o pós-guerra, no domínio da educação, passaram também a ter expressão no nosso país a partir de 74.

No quadro evolutivo do nosso país, “desde o fim do regime ditatorial, houve alterações profundas que, naturalmente, tiveram consequências” (Freitas, 2001: 19). Sucedem-se os governos provisórios e os primeiros governos constitucionais.

“São os saneamentos políticos e pedagógicos – ou a «depuração» do sistema; a procura de novos planos e conteúdos de ensino e de formas de avaliação – ou a reformulação política, cultural e pedagógica dos objectivos educacionais; a procura de novas estruturas de governo, administração e participação – ou a gestão democrática das escolas”(Grácio, 1984: 83-84).

Os primeiros governos constitucionais procuram normalizar e racionalizar o sistema educativo, empunhando-lhes o seu cunho político-ideológico. Sucedem-se os decretos-lei, as portarias, os despachos, de onde vai resultar o alargamento da escolaridade obrigatória para o 9º ano de escolaridade e a tentativa de reformulação do currículo, a qual se resume a alguma alteração dos programas das diferentes disciplinas e pouco mais. “O currículo tem sido em Portugal reduzido, na prática, à construção dos programas das diferentes disciplinas” (Machado e Gonçalves, 1991: 257).

Em 1976, é proclamada a Constituição da República Portuguesa que, nos seus artigos 73º e 74º, consagra o direito de todos os cidadãos à educação e à cultura, ao ensino e à igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar e define “os princípios gerais pelos quais se deve reger a política educativa. Fica, assim, caduca a Lei Veiga Simão, nunca regulamentada, e torna-se necessária uma nova Lei de Bases de Sistema Educativo” (Campos, 1986: 5).

No final da década de 70, intensifica-se a escola de massas em Portugal, “o que significou a entrada massiva na escola básica pós-primária de uma massa de crianças e adolescentes com variadas educações informais, diferenciadas aptidões, motivações e interesses, diferentes necessidades e projectos de vida”. A abertura da Escola a crianças oriundas dos meios sociais e culturais mais diversificados, torna “completamente inadequado o «currículo pronto-a-vestir de tamanho único»” (Formosinho, 1991: 7-8). De 1977 até 1980 promoveu-se, então, uma revisão global dos programas do ensino preparatório que visavam a

“definição de metas comuns a todas as áreas e estabeleçam resultados de aprendizagem por cada disciplina, acompanhados da definição dos conteúdos, conceitos básicos e capacidades a desenvolver” (Abreu e Roldão, 1989: 76).

Em 1979, o Decreto-lei 538/79, de 31 de Outubro, citado por Araújo (2002), define alguns aspectos de implementação da escolaridade obrigatória, tais como, as componentes de gratuidade, a exigência do diploma de escolaridade obrigatória para o desempenho de alguns cargos públicos e o controlo da frequência da escolaridade obrigatória para os alunos por ela abrangidos. Em 1984, o Decreto-lei 301/84, de 7 de Setembro, citado pelo mesmo autor, define a escolaridade obrigatória como correspondente ao ensino básico e, finalmente, em 1986 surge a Lei 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo.

2.2.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Como vimos, a partir da proclamação da Constituição da República e, essencialmente, na década de 80, sucedem-se as propostas de lei sobre educação que culminam, em 1986, na Lei 46/86 – a Lei de Bases do Sistema Educativo, vulgo LBSE, pela qual ainda hoje nos regemos⁶ e onde se encontram consignados os princípios orientadores de todo o sistema educativo, a sua organização, objectivos e outros aspectos relevantes.

Esta lei estabelece, conforme se pode ler no artigo 1º, “o quadro geral do sistema educativo” (n.º 1), através do qual se concretiza o direito constitucional à educação, garantindo uma “permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (n.º 2), sendo da responsabilidade do Estado “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2º, n.º 2).

O sistema educativo deve, de acordo com o artigo 3º da LBSE, contribuir para a defesa da identidade nacional, desenvolver a personalidade do educando formando o seu carácter e cidadania, bem como,

⁶ Existe, actualmente, uma nova proposta de lei para alteração da LBSE, no entanto, para a sua publicação no Diário da República falta ser promulgada pelo Presidente da República.

“assegurar o direito à diferença, descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, adaptando-as às realidades e envolvendo a participação das comunidades, corrigindo as assimetrias regionais e locais, favorecendo a igualdade no acesso ao benefício da educação, da cultura e da ciência, assegurar a igualdade de oportunidades a ambos os sexos e, ainda, contribuir para o desenvolvimento do espírito e da prática democráticas através de estruturas e processos de participação na definição das políticas educativas e na administração e gestão do sistema escolar.” (Morgado, 2001: 10)

A maioria das mudanças preconizadas pela LBSE, incidem no Ensino Básico, nomeadamente, ao determinar o seu alargamento para 9 anos.

O artigo 6º determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico e o artigo 7º aponta, como 1º objectivo, “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”.

A articulação entre os ciclos é determinada no n.º 2 do artigo 8º, obedecendo esta a “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do Ensino Básico” e reforçada no n.º 3 do mesmo artigo, ao referir que “os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do Ensino Básico”.

No que respeita à inovação curricular, a LBSE refere no artigo 47º que os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais. No entanto, “no que à flexibilização diz respeito e em relação ao ensino básico apenas surgiu a novidade da criação da Área Escola, uma área curricular não disciplinar” (Esteves, 2000: 119).

Para preparar e implementar a reforma subsequente a esta lei, o Conselho de Ministros cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo - CRSE .

2.2.2. A reforma subsequente à LBSE

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, sucedem-se diversas transformações e mudanças em educação – reformas educativas.

A CRSE publica em 1988 o documento «Proposta Global de Reforma» onde considera como pilares da reforma: a escola pluridimensional, orientada para a prossecução do sucesso educativo; a elaboração de uma organização curricular, preocupada com a modernidade, sentido de utilidade e respeito pelos valores da cultura portuguesa; a racionalização da administração da educação, orientada para a descentralização regional e institucional e pela participação alargada; o desenvolvimento de um subsistema de formação técnica e profissional e a adopção de novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos. No mesmo documento são explicitados como princípios orientadores da reforma, os da educação para a liberdade, a autonomia, a democracia, o desenvolvimento, a solidariedade e a mudança (Ferreira, 2001: 108-109).

A adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia, em 1986, abre as fronteiras do país à imigração e as escolas aos filhos dos imigrantes, que se juntam aos filhos da população vinda das ex-colónias. No entanto, só a partir dos anos 90 se passou a dar mais “atenção à multiculturalidade na educação escolar, retórica até aí ausente do discurso político-educativo” e se veicularam “concepções curriculares de aceitação das especificidades dos alunos” (Leite, 2003: 83).

As sucessivas reformas efectuadas durante a década de 90 procuraram mudar a escola

“mudando o seu currículo, mudando a sua gestão, criando dispositivos para a sua avaliação. Mas os professores não foram incluídos nessas ondas de reforma – e eles são a condição *sine qua non* da melhoria da qualidade do ensino, da educação e da formação” (Almeida, 2003: 27)

Deste modo, paralelamente à reforma global do ensino, surge a reforma curricular, considerada como “componente fundamental do sistema educativo” (Ferreira, 2001, 36).

A Lei de Bases do Sistema Educativo define, no n.º 4 do artigo 47º que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional”.

O currículo formal do ensino básico, “produzido no quadro da reforma curricular, é definido por uma quantidade elevada de documentos normativos que explicitam o currículo a desenvolver e o modo de desenvolvimento” (Ferreira, 2001: 42).

A reforma curricular, desenvolvida essencialmente durante os anos 90, é processada em 3 fases⁷ :

- 1ª fase: promulgação da Lei 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- 2ª fase: reestruturação curricular e definição dos programas:
 - 1989 – Decreto-lei 286/89 – reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário;
 - 1990 – Despacho n.º 139/ME/90 – aprovação dos programas do 1º ciclo;
 - Despacho n.º 142/ME/90 – aprovado o plano de concretização da Área Escola;
 - 1991 – Despacho n.º 124/ME/91 – aprovação dos programas dos 2º e 3º ciclos;
- 3ª fase: definição do sistema de Avaliação:
 - 1992 – Despacho Normativo n.º 98 – A/92 – aprovado o novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico;
 - 1993 – fixados os objectivos gerais de ciclo, na sequência do despacho anterior;
 - 1994 – Despacho Normativo n.º 644 – A/94 – alterado o sistema de avaliação aprovado anteriormente.

A par da legislação referida, são tomadas diversas medidas com vista ao sucesso desta reforma curricular, tendo por base as grandes apostas emergentes desta Lei de Bases para o ensino básico, das quais salientamos a igualdade de

⁷ Para maior desenvolvimento, consultar Ferreira (2001: 41-42).

oportunidades, a promoção do sucesso educativo e a qualidade da educação, inseridas num princípio de sequencialidade entre ciclos e unidade global do ensino básico.

Das várias medidas tomadas nesse sentido, destacamos:

- em 1987, é criado o Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo – PIPSE. Este programa “propunha-se servir uma total escolarização no âmbito do ensino básico e promovendo a eficácia dessa escolarização, pela elevação dos níveis de sucesso e de qualidade de educativos” (Costa et al, 2001: 16);
- em 1990, numa tentativa de encontrar tipologias que se adaptassem à reforma educativa, nomeadamente, à escolaridade obrigatória de 9 anos e à reforma curricular, são criadas as Escolas Básicas Integradas – EBI – “cujo propósito central pretende associar as ideias de promoção do sucesso educativo, de reorganização da rede escolar e de dinamização da comunidade escolar” (Costa et al, 2001: 16);
- em 1991, surge o Programa Educação Para Todos – PEPT 2000 – que se apresenta como seguidor do PIPSE e que pretende retomar as ideias do acesso e do sucesso;
- Em 1996, criam-se os TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – a que se associa o “objectivo geral de promoção de igualdade no acesso e no sucesso educativo da população escolar da escolaridade básica, em particular das crianças e jovens em situação de risco de exclusão social e escolar” (Costa et al, 2001: 17);
- No ano lectivo 1997/98, inicia-se o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, com o objectivo de “provocar gradualmente uma mudança de fundo nas práticas e culturas das escolas do ensino básico, de modo a alcançar uma escolaridade básica única, mas não uniforme” (ME-DEB, 1999: 2) e que originou, em Janeiro de 2001, a publicação

do Decreto lei 6/2001, que consagra a reorganização curricular do ensino básico.

2.2.3. A Flexibilização Curricular

A ideia, emergente da LBSE, sobre a flexibilização curricular é retomada nos trabalhos que deram origem à Reorganização Curricular do Ensino Básico.

No ano lectivo 1996/97 o Departamento de Educação Básica (DEB) propõe às escolas o «Projecto de Reflexão Curricular Participada», que teve como principal objectivo lançar “um debate reflexivo sobre o currículo da educação básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação da práticas educativas” (ME-DEB, 1997: 9). Foi um projecto que se estendeu a todas as escolas do ensino básico, dando-lhes oficialmente a oportunidade de emitirem a sua opinião em torno de questões de gestão administrativa, pedagógica, científica e curricular.

Da reflexão realizada surge um projecto de mudança bastante importante, centrado no currículo e na capacidade de gestão e decisão das escolas. Assim, no ano seguinte, 1997/98, o DEB lança o «Projecto de Gestão Flexível do Currículo». Estes projectos “marcam o início de um movimento de inovação curricular à escala nacional que tem contado com a participação activa de um número crescente de escolas.” (Abrantes, 2001: 11). Também em 1998 o Ministério da Educação (ME) publica o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, onde sintetiza os aspectos a ter e conta na reorganização curricular, de forma a garantir uma plena ligação e sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico.

A participação das escolas que aceitaram o desafio de trilhar caminhos de gestão flexível do currículo e de partilhar as suas experiências com outras escolas e com o poder central foi gradualmente crescendo. Assim, em 1997/98 entram no projecto 10 escolas e, no ano lectivo 2000/2001 são 184 as escolas participantes, das mais diversas zonas do país.

A par deste processo, outras medidas foram legisladas, visando fundamentalmente dotar as escolas de maior responsabilidades e eficiência nas aprendizagens essenciais, com vista à promoção do sucesso para todos. Desta

forma, surge o Decreto-lei 115/A-98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia da administração e gestão da escola, condição essencial para uma gestão curricular da escola, na medida em que só a autonomia permite à escola seguir caminhos próprios e contextualizados em função das suas necessidades e interesses.

O culminar deste projecto é o Decreto-lei 6/2001, entrado em vigor no ano lectivo de 2001/2002. A partir desta data, conceitos como autonomia, gestão curricular, flexibilização... passam a dominar o quotidiano de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos do ensino básico. Como dizem Machado e Gonçalves (1991: 267), “só um currículo planeado, em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com os objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade dos alunos da escola unificada”

3. A Reorganização Curricular do Ensino Básico

A reorganização curricular do ensino básico assenta nos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, “nomeadamente o de assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que lhes garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões e que promova a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”.

Como já referimos, durante o período de implementação do Projecto de Gestão Flexível do Currículo (1997/2000), as escolas participantes procuram construir processos de gestão curricular que lhes permitam responder adequadamente aos problemas concretos dos alunos e dos seus contextos. Como resultado das experiências das escolas e dos debates realizados, é apresentada em Março de 2000 uma Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, proposta esta que está na base do Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro, que regulamenta uma nova organização curricular, a partir do ano lectivo de 2001/2002.

De acordo com os princípios deste Decreto-lei é lançado em 2001 pelo ME o documento «Currículo Nacional do Ensino Básico» que define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos

do ensino básico. Define, também, o tipo de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos deste nível de ensino. Este é um documento de referência para a construção em cada escola de uma nova cultura de currículo e práticas mais autónomas e flexíveis de gestão curricular.

3.1. Principais linhas orientadoras do Decreto-lei 6/2001

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, consagrada pelo Decreto-lei 6/2001, visa, como atrás referimos, dar à escola condições para gerir o currículo, tendo em conta a sua especificidade, no quadro das orientações curriculares nacionais. Esta perspectiva de reorganização curricular considera, deste modo, fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento, gestão e articulação das diversas componentes do currículo.

Este Decreto-lei traz algumas inovações constantes nos artigos 5º e 6º do capítulo II, sendo as duas principais a presença em todos os ciclos e com um carácter transversal da *educação para a cidadania* e da *utilização das tecnologias de informação e da comunicação* (TIC's) e a introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares (NAC's):

- o *estudo acompanhado*, visando promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização e desenvolver “atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Art.º 5º, 3b);
- a *área de projecto*, tendo como principal objectivo envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes a “articulação de saberes das diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção” de acordo com os seus interesses ou necessidades (Art.º 5º, 3a);
- a *formação cívica* que “é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania”, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e

preocupações sentidas pelos alunos quer na vida da turma, da escola ou da comunidade (Art.º 5º, 3c).

A avaliação dos alunos, consagrada nos artigos 12º, 13º, 14º e 15º do capítulo III, é outro dos aspectos relevantes, destacando-se a necessidade de recurso a diversos modos e instrumentos de avaliação ao longo do ano escolar, com o objectivo de apreciar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais definidas no projecto curricular de turma.

Outro dos pontos destacados é o constante no artigo 18º e que diz respeito à formação dos professores, inicial e contínua, devendo a primeira ter em conta os princípios orientadores da organização e gestão do currículo consagradas no documento e a segunda ter em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, dando particular atenção às áreas curriculares não disciplinares (ME-DEB, 2001).

3.2. Princípios fundamentais da reorganização curricular

A reorganização curricular, consagrada no Decreto-lei n.º 6/2001, está associada a princípios fundamentais explicitados no documento *Reorganização Curricular do Ensino Básico – princípios, medidas e implicações*, emanado pelo ME – DEB em 2001:

- A concepção de currículo e as práticas de gestão curricular.

Por currículo, é considerado o conjunto de aprendizagens realizadas pelos alunos, o modo como estão organizadas e o modo como influenciam o percurso escolar dos alunos.

O desenvolvimento do currículo é efectuado em diferentes níveis: por um lado, o currículo nacional, enquanto conjunto de orientações definidas pelas entidades educativas para as aprendizagens dos alunos; por outro, a concretização desse currículo, como forma de orientação e organização do processo ensino-aprendizagem e das experiências desenvolvidas pelos alunos, sob orientação do professor. Deste modo, o currículo não pode mais ser concebido de forma rígida,

prescritiva e uniforme, como “um conjunto de programas extensos, organizados por disciplinas e anos e o trabalho escolar não pode ser limitado a sequências de aulas separadas sem correspondência com mais e melhores aprendizagens” (Abrantes, 2001: 24), mas como um processo flexível, gradual e contínuo procurando respostas adequadas às diversas necessidades e características dos alunos; cabe ao professor a tarefa de identificar e interpretar os problemas detectados, procurando as respostas mais adequadas para a resolução desses problemas, no âmbito das orientações curriculares nacionais.

- Um currículo baseado em competências e experiências educativas.

Para que os alunos possam alcançar as competências⁸ “consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do currículo nacional, para cada um dos ciclos...” (Dec..lei 6/2001, Art. 2º n.º2) é essencial proporcionar-lhes a oportunidade de viver diferentes tipos de experiências educativas, nas várias áreas do currículo, o que implica que se estabeleçam diferentes caminhos para o sucesso educativo. Nesta perspectiva, a noção de currículo está assente em três ideias fundamentais – a diferenciação, a adequação e a flexibilização, de modo a garantir a todos os alunos, e não apenas a alguns grupos, o conjunto de aprendizagens e competências definidas pelo currículo nacional.

- Uma perspectiva integrada de currículo e avaliação.

O currículo e a avaliação são vistos numa perspectiva integrada, havendo uma articulação entre eles de modo a promover e melhorar a formação dos alunos. A avaliação é entendida como um elemento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas pelos alunos e visa contribuir para

⁸ O DEB define competência de uma forma ampla, integrando “conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em acção” (ME-DEB, 2001: 5).

a promoção e melhoria da formação dos alunos, baseando-se, segundo Ramos (2003: 88), em cinco princípios fundamentais:

- a articulação entre os procedimentos avaliação, os objectivos curriculares e as formas de trabalho desenvolvidas com os alunos, utilizando um conjunto diverso de modalidades e instrumentos de avaliação, adequando-os à diversidade e natureza das aprendizagens;
 - a natureza formativa e ao carácter positivo da avaliação, identificando as áreas em que o aluno necessita de melhorar e os modos de superação das mesmas, bem como os interesses dos alunos e os seus progressos;
 - a necessidade de promover a confiança social na informação que a escola transmite e assegurar a transparência no processo, envolvendo nele os alunos e os encarregados de educação;
 - a necessidade de uma avaliação global no final do ensino básico que tenha em atenção o percurso escolar dos alunos e o progresso das suas aprendizagens;
 - a existências de formas de avaliação externa, com as provas nacionais de aferição, de modo a fornecer informação relevante sobre o desenvolvimento do currículo não só aos professores e às escolas mas também à administração educativa.
- Um papel central da escola e dos professores na gestão do currículo.

Através da construção do projecto curricular de escola e de turma, a escola e os professores assumem um papel fundamental na gestão do processo ensino/aprendizagem.

Tendo a gestão do currículo o significado de “analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam” (ME-DEB, 2001: 48), esta situa-se em três níveis: por um

lado, na construção de um projecto curricular de escola, dentro dos limites estabelecidos no currículo nacional, adequado às realidades reais e problemas do contexto em que a escola está inserida; por outro lado, na construção dum projecto curricular de turma que promova uma real articulação disciplinar, da responsabilidade dos professores que trabalham com o grupo/turma – no 1º ciclo, é da responsabilidade do professor titular de turma e no 2º e 3º ciclos essa tarefa cabe ao conselho de turma; por último, na responsabilização de cada professor na tomada de decisões que influenciem o desenvolvimento do trabalho concreto com os alunos.

- Uma atenção prioritária à natureza das actividades de aprendizagem.

Há uma valorização das aprendizagens experimentais utilizando materiais e estratégias diversificadas, tendo por objectivo promover aprendizagens realmente significativas para todos os alunos.

Assim, torna-se necessário adequar a duração e organização lectiva às novas estratégias de ensino-aprendizagem, obedecendo a critérios de natureza pedagógica.

A ideia central da reorganização curricular situa-se, como vimos, ao nível da gestão e desenvolvimento curricular e pretende desfazer o “*puzzle* organizativo sem unidade” (Morgado, 2001: 50), criando um projecto aberto, flexível e integrado no meio e de acordo com a população a que se destina; visa, deste modo, adequar à realidade de cada escola e da sala de aula o currículo nacional, procurando dar respostas às diversas necessidades e características da escola através do Projecto Curricular de Escola (PCE) o qual será operacionalizado em cada turma pelo Projecto Curricular de Turma (PCT), tendo em atenção a individualidade de cada aluno, promovendo a diferenciação pedagógica com o intuito de promover aprendizagens realmente significativas, não esquecendo, porém, os objectivos gerais da escola consagrados no Projecto Educativo de Escola (PEE), tal como o disposto no artigo 2º do Decreto-lei 6/2001.

As alterações introduzidas pela reorganização curricular lançam novos desafios às escolas e aos professores, exigindo, como referem Leite e Fernandes (2003: 58),

“esforços acrescidos na organização das dinâmicas institucionais e no exercício do papel de “ser professor. Espera-se dos professores competências para o exercício do trabalho em equipa e para a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares de escola e de turma adequados às especificidades do contexto em que se situa a escola, aos recursos de que dispõe e às características da população que a frequenta”.

As linhas orientadoras que norteiam a reorganização curricular são comuns aos três ciclos, no entanto, dada a especificidade do 1º CEB, as implicações na organização pedagógica das escolas deste nível de ensino merecem especial destaque devido, essencialmente, ao regime de monodocência que as caracteriza e às características da sua rede escolar.

Os docentes do 1º ciclo são professores a tempo inteiro de um grupo constante de alunos e têm a seu cargo “a gestão integral do currículo e de uma boa parte da organização pedagógica” (Formosinho, 1998: 14), do tempo, do espaço e da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos recreios, das refeições e, até, cada vez mais, dos tempos livres.

Deste modo, o professor titular da turma será sempre o responsável por “assegurar o carácter integrador e globalizante da concretização do currículo” (Ramos, 2003: 92), no âmbito do projecto curricular de turma, no entanto, a monodocência coadjuvada está amplamente justificada e assume particular relevo no contexto dos agrupamentos verticais em que a grande maioria das escolas do 1º ciclo está inserida.

Quanto às novas áreas curriculares não disciplinares, criadas pelo Decreto-lei 6/2001, passarem a fazer parte integrante do currículo do aluno, no que concerne ao Estudo Acompanhado e à Formação Cívica, sempre fizeram parte, com carácter transversal, das práticas dos professores e, também, “as metodologias de trabalho de projecto são, de há muito, adoptadas pelos professores” (Ramos, 2003: 93), unicamente, não têm sido explicitadas nas suas

programações como áreas curriculares. Deste modo, as práticas pedagógicas, neste domínio, não se alteram, pois, com o regime de monodocência, estas áreas serão normalmente dadas em carácter transversal e não como uma «disciplina».

Em relação ao novo ordenamento da rede escolar, preconizado pelo Decreto-lei 115-A/98, desde o ano lectivo 2003/04 todas as escolas estão agrupadas e, a esmagadora maioria, em agrupamentos verticais (os agrupamentos horizontais são uma raridade), continuando a haver algumas escolas básicas integradas.

Há, porém, alguns problemas que condicionam a existência das condições essenciais para que a reorganização curricular seja uma realidade em grande parte das escolas do 1º ciclo, e que vale a pena referir:

- O carácter disperso da rede escolar, aliado a uma cultura tradicionalmente individualista, dificulta a partilha de informação e a troca de experiências;
- A grande escassez de meios materiais existente ainda em muitas escolas, essencialmente no que concerne a equipamento informático, audiovisual e de laboratório, dificulta (ou torna até impossível) a utilização das tecnologias de informação e da comunicação e a realização de experiências;
- O modo como os agrupamentos verticais foram, em muitos casos, impostos, sem a motivação dos diversos actores para se implicarem em todo o processo, origina, por vezes, constrangimentos nos professores e pouca vontade em investir na dinâmica desta nova realidade, pois, como diz Morrich (1981: 117), “os indivíduos tendem a resistir com mais força nos pontos onde as pressões da mudança se fazem sentir com mais insistência”;
- A pouca estabilidade do corpo docente, com um elevado índice anual de mobilidade dos professores, aliada à escassez de recursos humanos e materiais, propicia a “descontinuidade da relação pedagógica, a ausência de projectos coerentes, a falta de inovação e a degradação da qualidade do ensino” (Almeida, 2002:197).

Os professores deste nível de ensino, tal como dos outros, encontram-se no limiar duma viagem para a qual é necessário que se verifiquem mudanças na estrutura organizativa das escolas, nomeadamente, ao nível de decisão, autonomia e gestão. No entanto, para estes docentes, dada a tradicional cultura de individualismo que globalmente os caracteriza, o desafio será com certeza maior, mas, pensamos nós, não menos aliciante e desejado.

Sendo a escola um espaço de decisão, no quadro duma autonomia outorgada pelo estado, devem-lhe ser dadas condições para que, através da construção e desenvolvimento de projectos de escola e de turma, possam assegurar a qualidade e sucesso das aprendizagens dos seus alunos.

3.3. Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares de Escola e de Turma

No início da década de oitenta, conceitos como *projecto educativo de escola*, *projecto curricular de escola* e *projecto curricular de turma* não faziam parte dos discursos dos actores educativos nem dos normativos legais.

Apenas com a reforma educativa subsequente à Lei de Bases do Sistema Educativo, nos finais dos anos 80, o termo *projecto educativo de escola* passa a ser referido em diversos contextos, sempre aliado ao conceito de autonomia.

“A autonomia da escola enquanto «unidade social», implica uma coesão entre os diferentes elementos dessa organização, ou seja, implica que alunos, professores, outros trabalhadores da escola, pais e outros elementos da comunidade se envolvam num projecto que tem objectivos comuns, embora participações diferentes, por parte de cada um destes intervenientes” (Leite, 2003: 92).

Os termos *projecto curricular de escola* e *projecto curricular de turma* apenas passam a fazer parte do vocabulário dos agentes da educação escolar após a publicação do Decreto-lei 6/2001.

3.3.1. Noção de Projecto

O conceito de projecto é polissémico, podendo ser encontrado nas mais diversas áreas do conhecimento. Como nos diz Carvalho (1993: 16) “procurar encontrar uma uniformidade de pontos de vista acerca da noção de projecto é, em si mesmo, um projecto condenado ao insucesso”.

Projecto deriva etimologicamente do latim *projicere*, que significa «lançar para diante», o que pressupõe uma intenção, e também “do grego, por via indirecta, através da noção de problema – *ballein*” (Costa, 1997: 17).

Este conceito tem a sua origem na época do Renascimento, com os projectos de arquitectura do *Quattrocento Italiano*, situando-se posteriormente no quadro do pensamento sócio-político e económico e também no âmbito da reflexão filosófica e dando origem, na década de 70, a uma vertente essencialmente organizacional, passando assim de um carácter colectivo para o individual (Costa, 1997: 19).

Para o nosso estudo, interessa-nos, sobretudo o significado e a importância que o conceito tem no campo educacional. Em educação, o recurso à «metodologia de projectos» tem, segundo Leite (2003: 95) a sua origem em vários autores (Kilpatrick, Freinet, Cousinet...) “que desejaram democratizar a comunidade escolar, relacionando o ensino com a vida e com as experiências e interesses dos alunos”. Deste modo, o enfoque da educação deixou de ser no ensino e no professor, deslocando-se para o aluno e a sua aprendizagem.

Para Carvalho (1993: 81) “projecto é o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da acção”. Leite (2003: 96-97), por seu lado, define projecto como

“uma ideia de uma possível transformação do real e a sua concretização deve ser o processo de transformação desse real (...) definindo as metas, as estratégias e metodologias previstas como mais adequadas, os recursos e materiais disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles”.

Nestas definições, podem incluir-se uma diversidade de projectos em educação: projecto das actividades extra curriculares, projecto da promoção e educação para a saúde...projecto educativo de escola e projectos curriculares.

3.3.2. O Projecto Educativo de Escola: enquadramento legal e filosofia subjacente

O Projecto Educativo é a expressão da filosofia subjacente à dinâmica de cada escola, ele define os princípios e as linhas orientadoras gerais, tendo em conta as características da comunidade educativa, as orientações nacionais e os recursos humanos e materiais disponíveis.

“Ninguém pode demitir-se da tarefa de educar; a educação é uma tarefa e uma responsabilidade de todos. Por isso, há que construir formas de, através do projecto educativo de escola, todos se encontrarem” (Leite, 2003: 94).

Procurando fazer o enquadramento legal do Projecto Educativo de Escola, recuamos até à Lei de Bases do Sistema Educativo que, no seu artigo 2º, pontos 4 e 5, aponta para a necessidade de uma educação global, de um crescimento harmonioso de todos os aspectos da personalidade e potencialidade do aluno. Assim, há que desenvolver a autonomia, a capacidade de intervenção, o respeito mútuo, a responsabilidade, a cooperação, a justiça, a solidariedade, a defesa do património e da identidade cultural e do ambiente, bem como a capacidade crítica.

Embora na Lei 46/86 não haja uma referência explícita ao Projecto Educativo, os documentos elaborados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSS) abordam o conceito de Projecto Educativo e dão origem à publicação de diversos diplomas que a ele se referem.

O Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime de autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, articula os conceitos de projecto educativo com os de autonomia e participação. De facto, no preâmbulo, podemos ler que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído de forma participada...” No artigo 2º, esclarece-se o conceito de autonomia: “Entende-se por autonomia de escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto

educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

O Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, estabelece o ordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e refere no preâmbulo que compete à escola “garantir simultaneamente a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios”.

O Decreto-lei n.º 115 /98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, entende o Projecto Educativo como

“o documento que consagra a orientação educativa da Escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a Escola se propõe cumprir a sua função educativa”. (art. 3º, n.º 2)

O Projecto Educativo, produto da sinergia das vontades dos diversos actores da comunidade educativa, representa a orientação educativa da Escola, com princípios e metas curriculares, pedagógicas e administrativas a desenvolver de acordo com as necessidades educativas escolares e a comunidade local.

Segundo Rocha (1998), algumas das ideias de Ouchi sobre a Teoria Z, juntamente com os contributos de Crozier, podem perfeitamente enquadrar-se na filosofia do projecto educativo da escola:

- Desenvolve uma actividade que exige um tratamento holístico;
- Gera atmosferas igualitárias;
- Concilia a liberdade e a integração dos seus membros, tornando-se instituições inovadoras;
- Exige um compromisso prévio sobre os valores;
- Exige a participação de membros internos e externos.

3.3.3. Projectos Curriculares de Escola e de Turma: enquadramento legal e princípios orientadores

“A ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar” (Leite, 2003: 115)

Como já referimos neste trabalho, a Lei de Bases do Sistema Educativo salvaguarda, no artigo 47^a, n.º 4, a existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais, nos planos curriculares do ensino básico estabelecidos a nível nacional. Apesar desta alteração ter sido considerada inovadora, o currículo, como nos dizem Costa et al (2002), não se libertou de um forte carácter prescritivo e do controlo burocrático e normativo do poder central.

O Decreto-lei n.º 115-A/98 vem atribuir competências às escolas no domínio da gestão flexível do currículo, “com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional” (Art. 49º).

Com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelos Despachos n.º 4848/97 e 9590/99, é permitido às escolas gerirem autonomamente o processo de ensino aprendizagem e são criadas três áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica.

A partir da publicação do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, surge a obrigatoriedade de elaboração de projectos curriculares de escola:

“as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão” (art. 2º, n.º 3)

e projectos curriculares de turma:

“as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma,

concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (art. 2º, n.º 4).

Os princípios orientadores subjacentes à construção e implementação dos projectos curriculares são, de acordo com o ME – DEB (2001), *a diferenciação, a adequação e a flexibilização*:

- Diferenciação – promover a diferenciação pedagógica, diversificando estratégias de acordo com as situações, de modo a que as aprendizagens sejam bem sucedidas;
- Adequação – procurar os modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover as aprendizagens de uma forma realmente significativa;
- Flexibilização – flexibilizar o currículo, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar.

3.3.4. Articulação entre o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma

Hoje não é mais pedido à escola que seja uma mera transmissora de saberes, pelo contrário, como refere Leite (2001:12):

“espera-se que incorpore e mobilize saberes e recursos que façam da escola uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia e, conseqüentemente, que a tornem um espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens. É nesta concepção de escola que se situam e articulam os conceitos de projecto educativo de escola (PEE), projecto curricular de turma (PCE) e projecto curricular de turma (PCT)”.

O Projecto Educativo pode ser definido como “um documento de carácter pedagógico que (...) apresenta o modelo geral da organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” (Costa, 1991:

10). Para S. Antúnez et al, citado por Leite (2001: 12), o PEE é “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa comunidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas”, proporcionando, por isso, um enquadramento e um sentido coerente para as acções.

O Projecto Curricular de Escola é, no entender de Roldão (1999: 44),

“a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e constituindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.

Assim, no PCE define-se, “em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular” (Leite, 2001: 17), ou seja, a sequência de objectivos e conteúdos por ciclos e contextualizam-se com mais pormenores orientações metodológicas e de avaliação. Gerir o currículo ao nível da escola implica que esta assuma o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando as estratégias para as pôr em prática.

No PCT, “em função do Projecto Curricular de Escola, procura-se corresponder às especificidades da turma, tendo em conta as situações reais dos alunos que a constituem” (Leite, 2001: 17), definindo-se opções e intencionalidades autónomas e individuais e construindo-se modos e estratégias de organização e gestão curriculares, adequadas à consecução das aprendizagens desses alunos.

No 1º CEB, o professor titular da turma, com o apoio de outros profissionais que com ele colaboram sempre que a monodocência é coadjuvada, assume um papel central neste processo, sendo o PCT discutido e acompanhado pelo conselho de docentes. No 2º e 3º CEB, esta responsabilidade cabe a cada conselho de turma, coordenado pelo director de turma.

Resumindo, se o PEE constitui o ponto de referência da acção educativa da escola, o tronco comum de onde partem os outros projectos existentes na

escola, os PCE e PCT representam os instrumentos operacionais da escola construídos com o objectivo de, como referem Leite et al, (2001: 17) dar voz aos alunos a que se destinam e de gerarem aprendizagens significativas para esses alunos, garantindo uma formação plena de cidadãos conscientes, competentes e capazes de se integrarem activamente na sociedade.

No quadro 6, podemos ver sintetizados quais os objectivos, o conteúdo e de quem é a responsabilidade da construção do PEE, PCE e PCT:

	Objectivo	Conteúdo	Responsabilidade
PEE	<ul style="list-style-type: none"> • Definir os princípios, os valores e as linhas orientadoras da acção educativa da escola, tendo como referência as orientações nacionais e as características da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da Escola e meio envolvente • Explicitação de problemas e potencialidades • Medidas de política educativa (organização e gestão globais) • Princípios que norteiam o PCE 	Concebido, aprovado e avaliado pelos órgãos de administração e gestão da escola auscultando a comunidade educativa
PCE	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar o currículo nacional à Escola, tendo como referência o PEE • Definir a matriz dos PCT 	<ul style="list-style-type: none"> • Opções curriculares • Distribuição da carga lectiva • Organização aulas/blocos, desdobramentos • Orientação sobre a utilização do meio bloco • Actividades de enriquecimento • Objectivos e funcionamento • Orientações para alunos com NEE • Orientação para apoios • Critérios de distribuição de serviço • Articulação entre competências gerais por ano e ciclo, com as competências específicas e conteúdos programáticos • Orientações para as novas áreas curriculares e para as TIC's • Critérios de avaliação, incluindo as NAC's e as TIC's 	Concebido, aprovado e avaliado pelos órgãos de administração e gestão da escola

PCT	<ul style="list-style-type: none">•Adequar as opções curriculares da escola à turma a que se destina, tendo como referência o PCE e as características dos alunos	<ul style="list-style-type: none">•Caracterização da turma•Definição de prioridades educativas•Orientação para as NAC's e TIC's•Operacionalização das competências definidas no PCE•Adequação dos critérios e instrumentos de avaliação definidos no PCE	Concebido, aprovado e avaliado pelo Conselho de Turma ou Professor titular de turma, em articulação com o Conselho de Docentes
------------	---	--	--

(adaptado de Ramos, 2003: 111)

Quadro 6 - PEE, PCE, PCT – que relação?

Deste modo, o professor usa a sua autonomia e o seu poder de decisão na aula para ajustar os objectivos curriculares ao ritmo de aprendizagem e às capacidades reais dos seus alunos, construindo o seu próprio PCT, segundo o PCE elaborado pela equipa de docentes da escola tendo em conta as linhas orientadoras gerais, expressas no PEE.

SEGUNDA PARTE

COMPONENTE PRÁTICA

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

O objectivo central desta investigação consiste em reflectir sobre a influência da cultura docente nos processos de mudança preconizados pelo Decreto-lei 6/2001, que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Interessa-nos, sobretudo, identificar e analisar a opinião e a reacção dos docentes face à implementação da Reorganização Curricular nas suas escolas/turmas bem como as suas atitudes/sentimentos face à escola e à formação.

Sendo a metodologia, como refere Martins (1996), a organização crítica das práticas da investigação, procuramos, neste capítulo, apresentar o conjunto de procedimentos elaborados que nos permitem abordar a realidade que pretendemos analisar, de forma controlada e numa perspectiva crítica destes mesmos pressupostos.

1. O Método

Dado que a investigação é, como nos diz Tuckman (2002, 5), “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”, e a investigação empírica “uma investigação onde se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill e Hill, 2000, 19) realizámos, para a viabilização do nosso estudo, uma investigação empírica, através do método hipotético-dedutivo.

Assim, depois de definido o nosso problema – pergunta de partida – realizámos as leituras que considerámos essenciais para a construção do quadro teórico de referência. Com vista à construção do modelo de análise, elaborámos um corpo de hipóteses e procurámos operacionalizar os conceitos que considerámos fundamentais para responder às nossas perguntas, definindo as dimensões a estudar e construindo os respectivos indicadores, “manifestações, objectivamente observáveis e mensuráveis, da dimensão do conceito” (Quivy e

Campenhoudt, 1992, 122). Definimos também as variáveis a utilizar. Com as variáveis e os indicadores seleccionados, “instrumentos fundamentais da investigação que sustentam a formulação de questões” (Pardal e Correia, 1995, 53), construímos, o instrumento de recolha de dados que privilegiámos – o inquérito por questionário – com o qual pretendemos recolher a informação de modo a proceder “à verificação de hipóteses teóricas e à análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy e Campenhoudt, 1992, 190). O tratamento da informação foi efectuado segundo o modelo estatístico, com o qual pretendemos quantificar os conceitos em análise, bem como a correlação entre as variáveis. Segue-se, no capítulo seguinte, a análise e a inferência dos resultados.

2. As Hipóteses

O ponto de partida para este estudo foi o interesse em saber se os processos de mudança subjacentes à reorganização curricular do ensino básico eram influenciados pela cultura dos professores.

Deste modo, sendo a hipótese um “instrumento de trabalho que põe em interacção a teoria e a prática” (Pardal e Correia, 1995, 53), apresentando-se como “uma resposta provisória a uma pergunta” (Quivy e Campenhoudt, 1992, 121), partimos do pressuposto de que *a cultura docente influencia os processos de mudança em educação*. No entanto, sabendo que hipóteses demasiado genéricas não permitem aproximações seguras à realidade em questão, elaborámos o seguinte conjunto de hipóteses específicas que permitem a operacionalização da hipótese genérica:

1. A abertura à mudança depende do tempo de serviço docente;
2. A estratégia de promoção depende do tempo de serviço docente;
3. Os professores com mais anos de serviço na escola actual têm maior abertura à mudança;
4. Os professores mais novos concordam mais facilmente com o envolvimento da comunidade educativa nos processos de mudança;

5. Os professores mais velhos não consideram que a autonomia seja um factor essencial nos processos de mudança;
6. Os professores com uma cultura de colegialidade artificial não consideram que a formação contínua seja um factor de mudança;
7. Os professores com uma cultura de colaboração estão mais abertos à mudança;
8. Os professores que consideram importante a implicação da comunidade educativa no processo de ensino/aprendizagem estão mais abertos à mudança;
9. Os professores que partilham experiências entre si envolvem-se facilmente em processos de mudança;
10. Os professores que têm uma atitude de aceitação face à mudança envolvem-se facilmente em processos de mudança;
11. Os professores que encaram a profissão segundo o modelo de negociação são os que têm mais abertura à mudança.

Com as hipóteses apresentadas, a confirmar ou a infirmar, não pretendemos de algum modo esgotar nem condicionar o entendimento do problema, tendo apenas em vista a verificação dos dados a recolher (Quivy e Campenhoudt, 1992: 158).

3. As Variáveis e os Indicadores

Tendo em conta que, como referem Pardal e Correia (1995: 53), as hipóteses são operacionalizadas através de variáveis e de indicadores, procurámos construir estes instrumentos fundamentais da nossa investigação, baseando-nos nos conceitos e nas dimensões que privilegiámos ao construir o quadro teórico de referência.

Procedemos, seguidamente, à construção das questões que nos permitem caracterizar os indivíduos que pretendemos inquirir e que servem de variáveis ao nosso estudo:

V1- idade

V2- sexo

V3- tempo de serviço docente

V4, 5 e 6- função atribuída na escola

V7- localização da escola

V8- anos de serviço na escola actual

V9- situação profissional

V10- exercício da docência: na própria escola ou destacado

V11- habilitação académica

V12- abertura/resistência à mudança;

V13- atitudes/sentimentos face à escola: modelo de negociação; modelo de afinidade; modelo de retraimento; modelo fusional;

V14 e 18- formas de cultura docente: individualismo; colegialidade artificial; colaboração;

V15- factores que influenciam a mudança: formação contínua; condições de trabalho; colaboração/participação; autonomia/parcerias; implicação da comunidade educativa;

V16- atitudes face à mudança: aceitação; descrença expectante; recusa;

V17- importância atribuída à formação: estratégia de inércia/alheamento; estratégia de promoção; estratégia de desenvolvimento;

3.1. Variáveis independentes e dependentes

As variáveis independentes pressupõem um conjunto de características objectivas, de mais fácil compreensão; por seu lado, as variáveis dependentes assumem alguma indefinição dado às características subjectivas que as constituem.

Como já mencionámos, foi como resultado das hipóteses efectuadas a partir nosso quadro teórico de referência que chegámos à definição das variáveis independentes e dependentes necessárias ao nosso estudo. É, ainda, de referir que uma variável independente pode assumir-se como dependente, em níveis de análise diferentes, conforme a hipótese a testar.

a) Variáveis Independentes

As variáveis independentes são: V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10 e V11.

b) Variáveis dependentes

As variáveis dependentes são: V12, V13, V14, V15, V16, V17.

Entre as variáveis independentes e dependentes procuraremos, através do teste do Qui-quadrado (χ^2), estabelecer relações de causalidade e analisar os valores assumidos.

4. Recolha de dados: inquérito por questionário

Para o estudo que pretendemos efectuar, optámos, como atrás referimos, como instrumento de recolha de dados, por um inquérito por questionário destinado a professores do 1º CEB (cf. anexo A), após ponderarmos das vantagens e limites que lhe estão associados.

Neste sentido, consideramo-lo vantajoso pois pode ser administrado a uma amostra de grandes dimensões, sendo fácil e barato o seu envio pelo correio, não sendo necessária a presença do investigador para a sua administração. Possibilita, assim, a abrangência de um grande número de inquiridos dispersos

numa área geográfica extensa. Como não precisa de ser respondido de imediato, permite às pessoas envolvidas escolherem a altura que melhor lhes convier para o seu preenchimento. O facto de garantir o anonimato favorece a autenticidade das respostas fornecidas pelos inquiridos. Com este tipo de instrumento de trabalho há uma uniformização de respostas o que permite a sua comparação. Possibilita, ainda, a quantificação e o cruzamento dos dados recolhidos.

Em relação às limitações atribuídas ao inquérito por questionário, este não pode ser aplicado a analfabetos ou analfabetos funcionais, no entanto, este limite não é tomado em conta no nosso trabalho, dado ser aplicado a professores. O facto de se utilizar o correio para a sua distribuição e devolução, poderá originar atrasos na recolha dos questionários. Para colmatar este facto e mais facilmente motivarmos os professores ao seu preenchimento, os questionários foram entregues por mão própria à maioria dos docentes, pedindo previamente autorização aos respectivos Conselhos Executivos. Aqueles que não foi possível entregar pessoalmente, foram enviados por correio para as escolas, depois de contactados telefonicamente os coordenadores ou responsáveis pelas mesmas. A sua distribuição foi efectuada atempadamente – durante a primeira quinzena do mês de Fevereiro – de modo a que, mesmo que se verificassem atrasos na correspondência, estes não interferiam com o normal desenrolar da investigação (definimos o final do mês de Março como a data limite para a recolha dos questionários). Outra limitação está relacionada com a extensão dos questionários. Um questionário demasiado extenso torna-se enfadonho e fastidioso, diminuindo o empenho e a colaboração por parte dos inquiridos. Tentou-se minimizar este factor construindo um questionário intencionalmente pouco extenso, tornando-o mais atractivo e fácil de preencher.

Deste modo, e em relação às limitações na utilização desta técnica, apenas apontamos o facto de os inquiridos terem a possibilidade de ler todas as perguntas antes de responder e de poder ser respondido em grupo, o que poderá, de algum modo, perturbar a informação (Pardal e Correia, 1995, 52).

4.1. Construção do questionário

Tivemos, como já mencionámos, algumas preocupações na construção do questionário de modo a, durante a fase de observação, recolhermos informações o mais fidedignas possível. Procurámos garantir o anonimato, utilizar uma linguagem clara e objectiva, formular as questões com neutralidade e coerência e dar-lhe uma forma atractiva e agradável de preencher.

Antecedemos o questionário propriamente dito por uma caixa de texto onde, através duma nota introdutória, apresentamos o departamento e a universidade, esclarecemos os inquiridos quanto ao objectivo que se pretende alcançar com este estudo, apelamos à cooperação honesta e sincera no preenchimento do questionário e garantimos a natureza anónima do mesmo. No final do questionário, agradecemos a colaboração prestada.

O questionário foi estruturado em duas partes distintas. A primeira, constituída por questões que se destinam a recolher os elementos necessários para a definição e caracterização da amostra, refere-se às variáveis independentes já apresentadas. A segunda parte é formada pelas questões destinadas à recolha da informação respeitante às variáveis dependentes. Pretendemos estabelecer correlação entre as duas partes e, em alguns casos, entre variáveis dependentes, procurando, deste modo, chegar à confirmação ou infirmação das hipóteses da investigação.

No que concerne à construção das questões do questionário, mantivemos presente que estas são suportadas pelas hipóteses de investigação e devem estar adequadas às características da população.

Utilizando como base a classificação apresentada por Pardal e Correia (1995) em relação ao tipo de perguntas, no nosso questionário podem ser encontradas *perguntas de facto* (questões 1 a 11), que são utilizadas na determinação fácil de dados concretos e de resposta simples; *perguntas de acção* (questão 16), utilizadas quando se pretende que o inquirido se reporte a uma acção realizada no passado; *perguntas de opinião* (questões 12, 13, 14, 15, 17, 18), onde se coloca o inquirido na situação de emitir uma opinião sobre algo.

Relativamente à modalidade de perguntas, baseando-nos mais uma vez em Pardal e Correia (1995), construímos duas modalidades de perguntas distintas:

- Perguntas fechadas, que estabelecem limites ao inquirido quanto à opção a tomar, por uma de entre as respostas apresentadas (questões 2, 4, 5, 7, 9, 10).
- Perguntas de escolha múltipla, onde através de um conjunto de questões apresentadas, o inquirido é convidado a escolher uma ou várias opções, entre as diversas alternativas. Dentro desta modalidade encontramos perguntas:

em leque aberto – os professores, além de poderem optar por uma das alternativas fornecidas, podem acrescentar uma outra, diferente das apresentadas (questões 6 e 11);

em leque fechado – os professores limitam-se a escolher uma de entre as opções apresentadas, sem liberdade para manifestar a sua opinião fora do conjunto de alternativas propostas (questões 13, 14, 16, 18);

de avaliação ou de estimação – os professores atribuem um grau de intensidade face a um determinado assunto (questões 12, 15, 17).

Para medir o grau de intensidade das atitudes e opiniões utilizámos escalas de intensidade ou de apreciação (Pardal e Correia, 1995: 70). A questão 12 tem três graus de resposta (sendo o valor mínimo atribuído à expressão discordo totalmente e o valor máximo atribuído à expressão concordo totalmente) e as questões 15 e 17 têm cinco graus de resposta (sendo o valor mínimo atribuído às expressões discordo totalmente e nada importante, respectivamente, e o valor máximo atribuído, respectivamente, às expressões concordo totalmente e muitíssimo importante)

Para termos uma visão mais abrangente da relação de cada questão, subdividida nos vários itens, e as dimensões dos conceitos a estudar, construímos as respectivas chaves de leitura (cf. Anexo B). Este instrumento serviu-nos de guia para a organização das questões e para a sua análise posterior.

5. População e Amostra

Para que a observação se processe correctamente, deve ser efectuada, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), num campo de análise circunscrito no tempo e no espaço geográfico e social, tendo em atenção o corpo de hipóteses e a margem de manobra do investigador.

Deste modo, e sendo a população “o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações e extrair conclusões” (Tuckman, 2002, 338), a população deste estudo é formada pelos professores do 1º ciclo do ensino básico do distrito de Coimbra, por ser o distrito a que pertencemos e conhecemos bem, cuja rede escolar passamos a caracterizar.

A rede escolar do primeiro ciclo do distrito de Coimbra (cf. Figura 1) está distribuída do seguinte modo:

n.º de conselhos: 17

n.º de agrupamentos: 40

n.º de escolas: 433

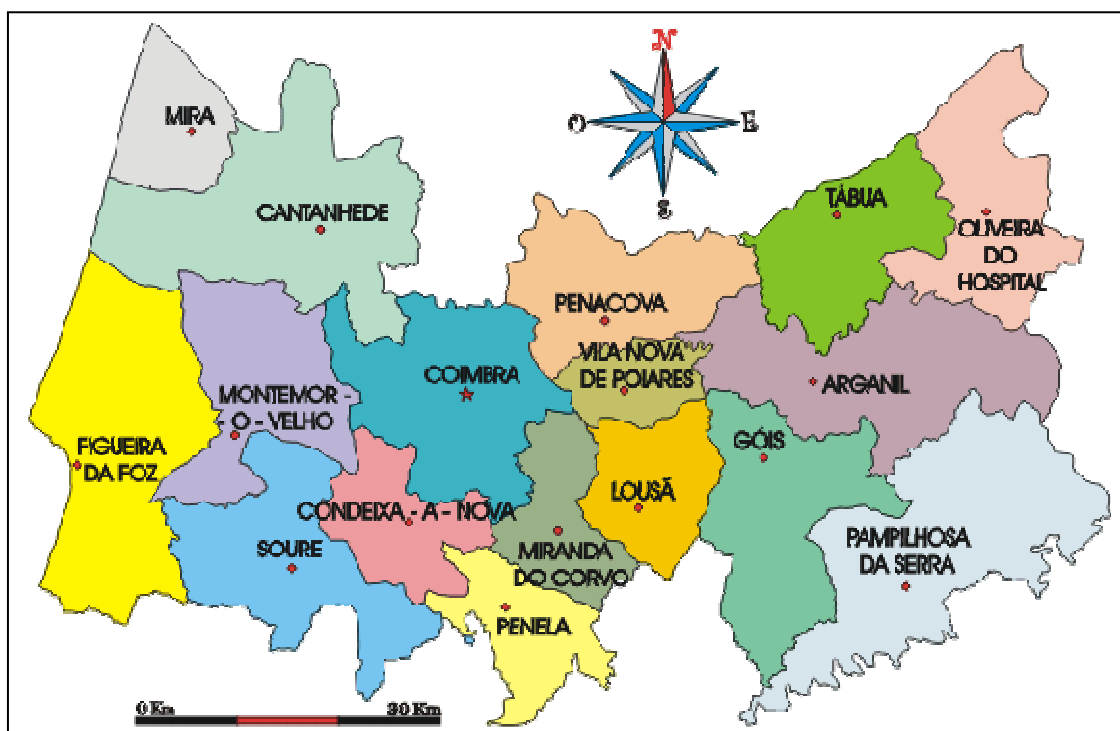


Figura 1 - Mapa do distrito de Coimbra

Os professores e as escolas estão distribuídos pelos agrupamentos de cada concelho do referido distrito, segundo o quadro 8:

Agrupamento de Escolas de	Concelho de	Nº escolas	Nº prof.
Arganil	Arganil	12	32
Coja	Arganil	7	15
Tocha	Cantanhede	9	20
Febres	Cantanhede	11	14
Cantanhede	Cantanhede	26	74
Pedrulha	Coimbra	22	95
S. Silvestre	Coimbra	15	45
Martim de Freitas	Coimbra	5	28
Taveiro	Coimbra	6	21
Inês de Castro	Coimbra	6	43
Silva Gaio	Coimbra	13	70
Ceira	Coimbra	10	27
Alice Gouveia	Coimbra	5	49
Eugénio de Castro	Coimbra	4	30
Condeixa-a-Nova	Condeixa-a-Nova	15	36
Alhadas	Figueira da Foz	22	52
Paião	Figueira da Foz	16	43
Buarcos	Figueira da Foz	9	33
Figueira da Foz	Figueira da Foz	8	57
Góis	Góis	7	17
Lousã	Lousã	7	36
Álvaro Viana de Lemos	Lousã	7	40
Mira	Mira	13	47
Miranda do Corvo	Miranda do Corvo	11	36
Ferrer Correia	Miranda do Corvo	5	14
Arazede	Montemor-o-Velho	11	23
Montemor-o-Velho	Montemor-o-Velho	12	29
Carapinheira	Montemor-o-Velho	8	21
Vale do Alva	Oliveira do Hospital	4	13
Brás Garcia Mascarenhas	Oliveira do Hospital	14	47
Cordinha	Oliveira do Hospital	7	18
Lagares da Beira	Oliveira do Hospital	4	14
Pampilhosa da Serra	Pampilhosa da Serra	7	14
S. Pedro de Alva	Penacova	7	10
Penacova	Penacova	16	38
Penela	Penela	12	23
Midões	Tábua	4	12
Tábua	Tábua	16	42
Soure	Soure	31	61
Vila Nova de Poiares	Vila Nova de Poiares	9	33
TOTAL		433	1372

Quadro 8 - Distribuição das escolas e dos professores pelos agrupamentos do distrito de Coimbra

Não sendo viável nem imprescindível inquirir todos os indivíduos que constituem a população do nosso estudo, tornou-se necessário constituir uma amostra⁹ de modo a ficarmos com uma ideia probabilística do todo.

Foi a partir do quadro anterior que elaborámos a nossa amostra. Tendo presente a opinião de Pardal e Correia (1995) que considera depender a amostra da homogeneidade/heterogeneidade da população, entendemos que, dada a grande mobilidade anual característica da profissão docente, a nossa população seria relativamente homogénea em relação à diversidade das idades, sexo, tempo de serviço docente, anos de trabalho na escola actual, situação profissional e habilitações académicas. Considerámos, no entanto, haver grande heterogeneidade em relação à situação da escola, dadas as características geográficas e populacionais da região. Seguindo este pressuposto, seleccionámos agrupamentos tendo como principal preocupação que as escolas se inserissem equitativamente em zonas Urbanas (37 escolas), Semi-urbanas (35 escolas) e Rurais (34 escolas). Procurámos, também, incluir escolas do litoral (Figueira da Foz) e do interior serrano (Oliveira do Hospital e Arganil), de modo a obtermos uma amostra mais característica da população.

No quadro 9 podemos observar a distribuição dos professores pelos agrupamentos seleccionados.

Agrupamento de Escolas de	Concelho de	Nº escolas	Nº prof.
Arganil	Arganil	12	32
Pedrulha	Coimbra	22	95
Silva Gaio	Coimbra	13	70
Alhadas	Figueira da Foz	22	52
Lousã	Lousã	7	36
Arazede	Montemor-o-Velho	11	23
Cordinha	Oliveira do Hospital	7	18
Penela	Penela	12	23
TOTAL		106	349

Quadro 9 - Distribuição das escolas e dos professores da amostra pelos agrupamentos seleccionados

⁹ De acordo com Tuckman (2002), a amostra é constituída por elementos do grupo sobre o qual vai incidir o estudo, seleccionados para o efeito.

Foi entregue um questionário a todos os professores dos 8 agrupamentos seleccionados, num total de 349 professores. A amostra do nosso estudo é constituída por 222 professores, correspondente a todos quantos devolverem o questionário devidamente preenchido.

Após a recolha dos dados, procedemos à codificação das respostas, construímos a respectiva matriz no programa Excel, recorrendo a ferramentas desenvolvidas pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET), fizemos o seu tratamento estatístico no mesmo programa e inferimos os resultados.

No próximo capítulo faremos a apresentação e a análise dos dados obtidos.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os 222 professores que responderam ao nosso inquérito apresentam diferentes características individuais e profissionais, de que apresentamos os dados recolhidos.

Para análise das respostas, utilizamos a estatística descritiva através do cálculo das frequências e a estatística inferencial pelo teste do Qui-quadrado, considerando com variação significativa todos os cruzamentos de variáveis com probabilidade observada igual ou inferior a 0,05, os quais apresentaremos e analisaremos. Por opção, não consideramos representativos para a investigação os dados (simples ou agregados, conforme os casos) cujas frequências têm valores iguais ou inferiores a 10%.

Trabalhamos com alguns indicadores simples. Para aumentar a consistência e a validade interna de algumas perguntas, procedemos à construção de indicadores agregados e recorremos à recodificação de dois indicadores.

1. Caracterização da amostra

1.1. Idade

A nossa amostra é composta por professores com idades compreendidas entre os 23 e os 57 anos.

A maioria dos respondentes situa-se entre os 35 anos e os 50 anos, o que denuncia uma faixa etária nem muito jovem nem demasiado envelhecida.

Procurando uma distribuição equilibrada, considerámos, para as análises subsequentes, os intervalos representados no gráfico seguinte:

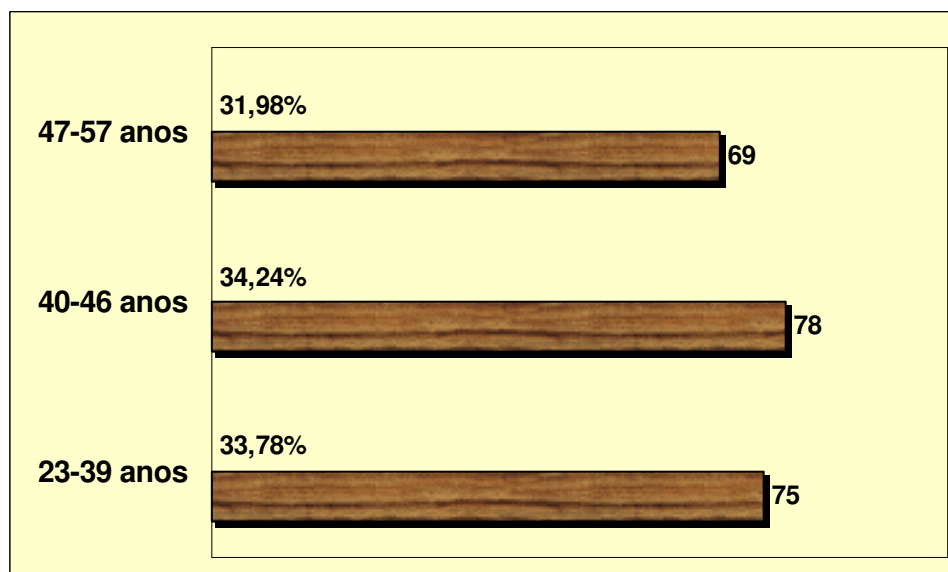


Gráfico 1 - Agregação das Idades

1.2. Sexo

Como, tradicionalmente, os professores do 1º CEB são, na sua maioria, do sexo feminino, apenas 15% dos respondentes ao nosso inquérito são do sexo masculino, como podemos observar no gráfico 2:

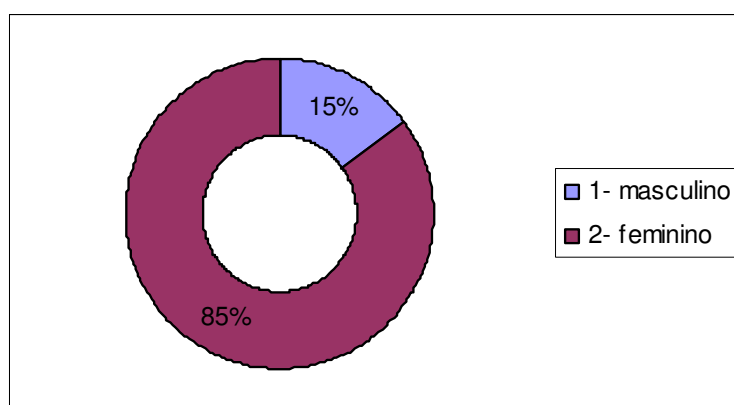


Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes segundo o sexo

1.3. Habilitação académica

Considerámos pertinente conhecer a habilitação académica dos professores que inquirimos, tendo constatado que, como observamos no gráfico 3, a maior fatia dos respondentes tem, como habilitações académicas a licenciatura. Tal resultado poderá dever-se não só ao facto de os professores mais novos já serem licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades na sua formação inicial, mas também por várias escolas e institutos públicos e privados terem implementado cursos de complemento profissional/estudos especializados com equiparação a licenciatura e, mais recentemente, licenciaturas em educação, cursos que os professores têm aproveitado para adquirir o grau de licenciatura e, assim, progredirem na carreira.

Para os estudos subsequentes iremos agregar as habilitações da seguinte forma:

- Bacharelato, equiparado a bacharelato (32,43%)
- Licenciatura, mestrado, doutoramento, especialização (67,57%)

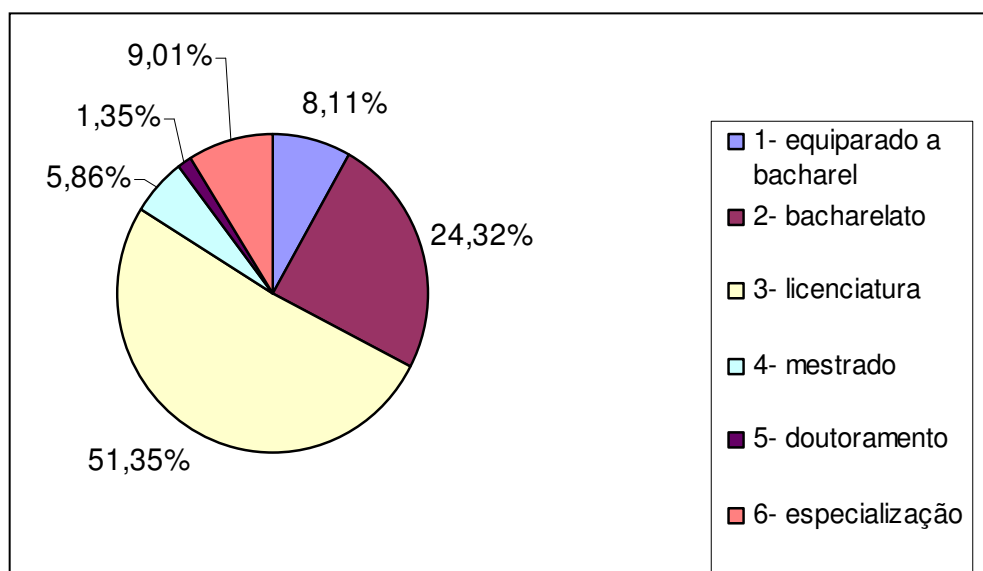


Gráfico 3 - Distribuição dos respondentes segundo a habilitação académica

1.4. Tempo de serviço docente

Ao inquirirmos os professores sobre o tempo de serviço docente observámos que os professores que responderam ao nosso inquérito se distribuem entre os 1 e os 35 anos de serviço. Para os estudos subsequentes considerámos os intervalos representados no gráfico 4.

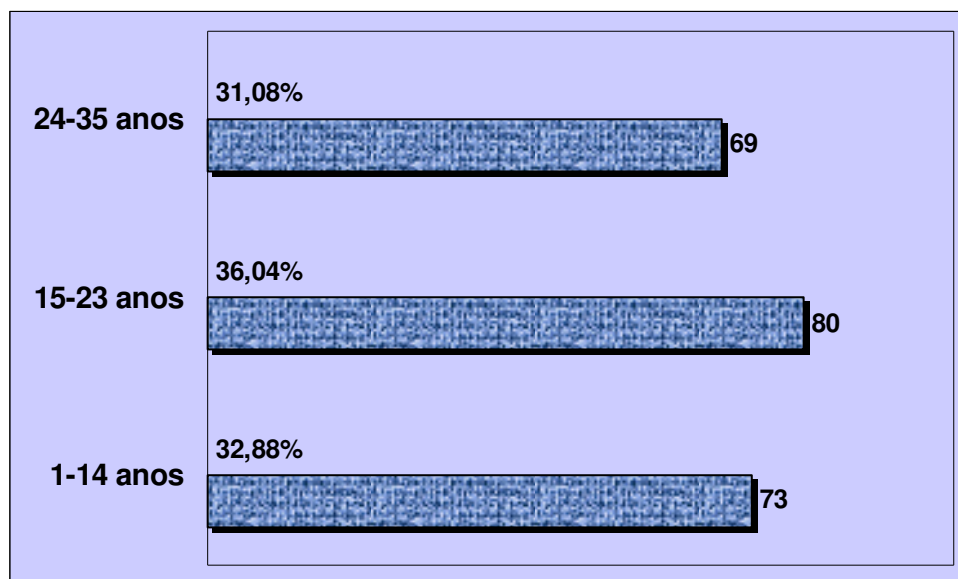


Gráfico 4 - Agregação do tempo de serviço docente

1.5. Situação profissional

Procurámos saber a situação profissional dos inquiridos, tendo obtido os resultados apresentados no gráfico 5.

Como podemos observar, apenas 18 dos professores inquiridos não pertence ao quadro, quer de escola quer de zona pedagógica, o que revela a estabilidade profissional da amostra. No entanto, mais de metade dos docentes não pertence ao quadro de escola, o que indicia a instabilidade docente sentida por estes professores sujeitos, até agora, anualmente a concurso¹⁰.

Dada a pouca representatividade dos professores contratados da nossa amostra, não os vamos considerar nos estudos subsequentes.

¹⁰ O resultado do concurso de 2006 foi, pela primeira vez, tri-anual (2006/2009).

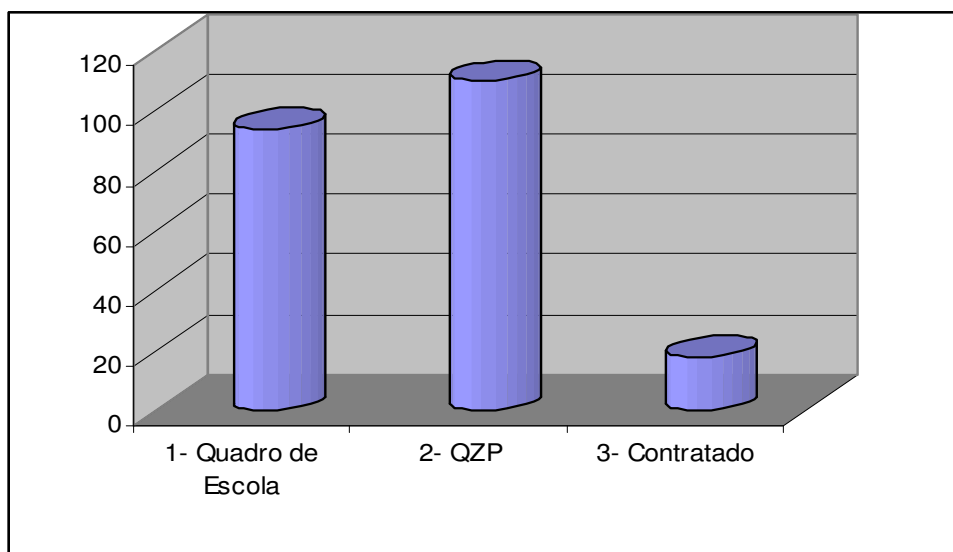


Gráfico 5 - Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional

1.6. Exercício da docência: na própria escola ou destacado

Como podemos observar no gráfico 6, a maioria dos professores inquiridos declara trabalhar na escola onde foi colocado; há, no entanto, ainda um número significativo de docentes que diz ter beneficiado de destacamento, exercendo as suas funções noutra escola. Não responderam a esta questão 1,35% dos inquiridos.

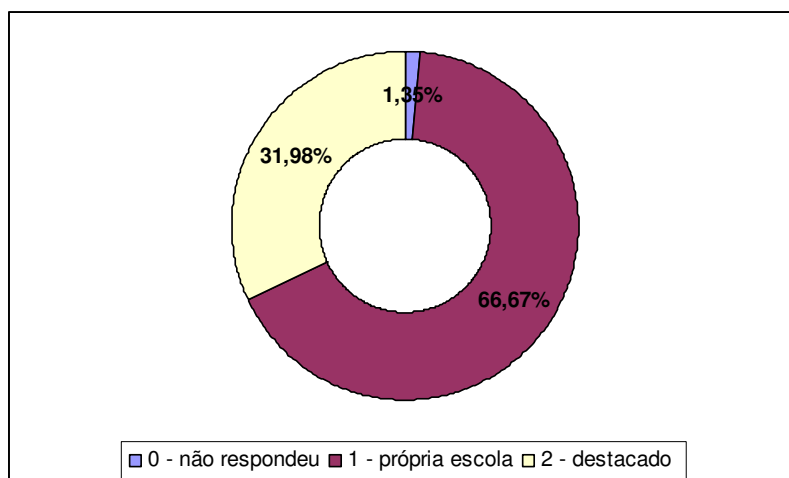


Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos segundo o exercício da docência: na própria escola ou destacado

1.7. Localização da escola

Ao inquirirmos os professores sobre a localização da escola onde leccionavam, verificámos que 30,18% leccionavam em escolas de zona rural, 31,08% de zona semi-urbana e 38,74% em zona urbana, como podemos observar no gráfico 7.

Este resultado não diferiu muito do por nós esperado, dada a preocupação que tivemos na constituição da amostra, incluindo agrupamentos/escolas que integrassem de forma relativamente equitativa as três categorias previstas.

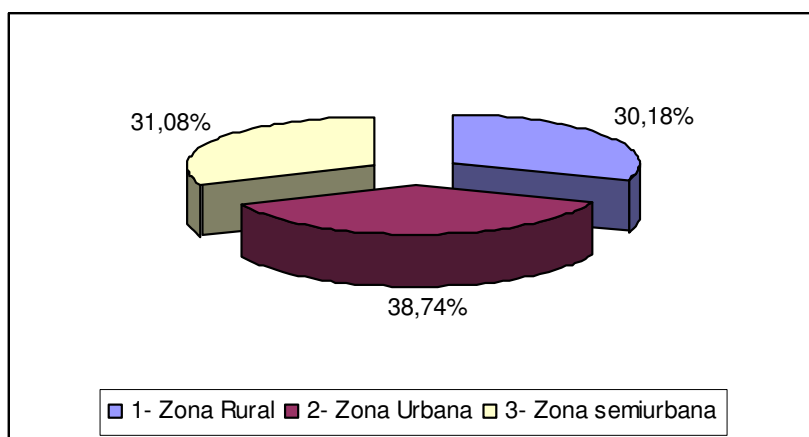


Gráfico 7 - Distribuição dos respondentes segundo a localização da escola

1.8. Anos de serviço na escola actual

Na caracterização da amostra segundo os anos de serviço na escola actual verificámos que os respondentes se distribuíam entre os 1 e os 27 anos de serviço, sendo que 34,68% dos inquiridos declarou ter apenas um ano de serviço na escola actual. Houve 5,41% dos inquiridos que não respondeu a esta questão.

Relacionando estes dados com o tempo de serviço docente e com a localização da escola, pensamos que tal resultado poderá dever-se, primeiro, a que mais de metade dos professores têm até 23 anos de serviço, inclusive, e, possivelmente, a sua maioria pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica, o que origina anualmente uma grande mobilidade dos professores; acresce, em

segundo, o facto de grande parte dos inquiridos leccionarem em zonas urbanas e semi-urbanas, onde também é comum haver maior mobilidade docente.

Para os estudos subsequentes, iremos considerar os intervalos representados no gráfico 8.

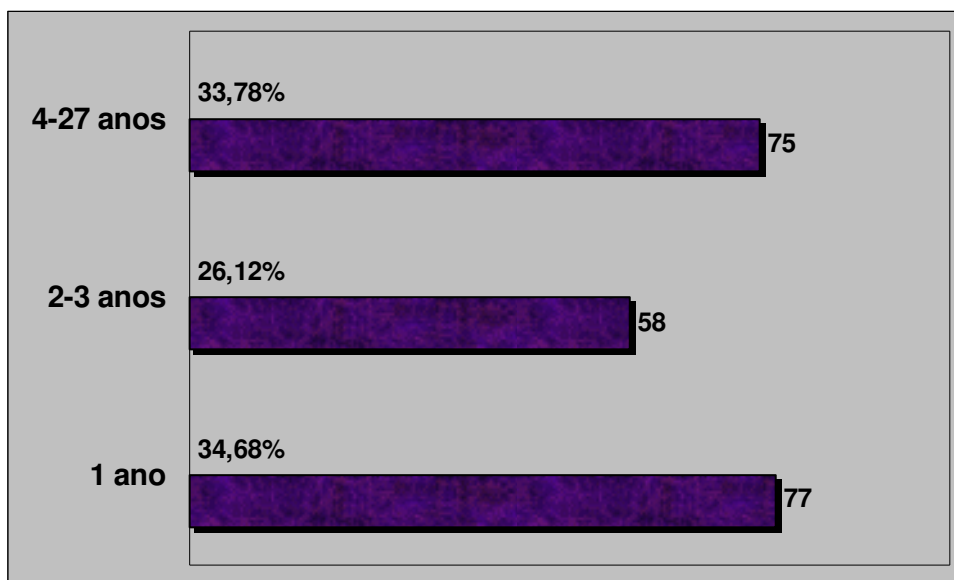


Gráfico 8 - Agregação dos anos de serviço na escola actual

1.9. Titularidade da turma

Dos nossos inquiridos, 1,35% não responderam a esta questão, 81,53% declararam ser professores titulares de turma, 13,52% disseram exercer funções de apoio educativo e 3,60% encontrar-se em situação de dispensa da componente lectiva.

Como curiosidade, referimos que entre os professores titulares de turma, há uma grande percentagem que apenas lecciona um ano de escolaridade, conforme verificamos no gráfico 9, o que poderá dever-se ao facto de cerca de dois terços dos inquiridos terem sido recolhidos em zona urbanas e semi-urbanas, o que pressupõe escolas com várias turmas e torna mais fácil a existência de apenas um ano de escolaridade por turma.

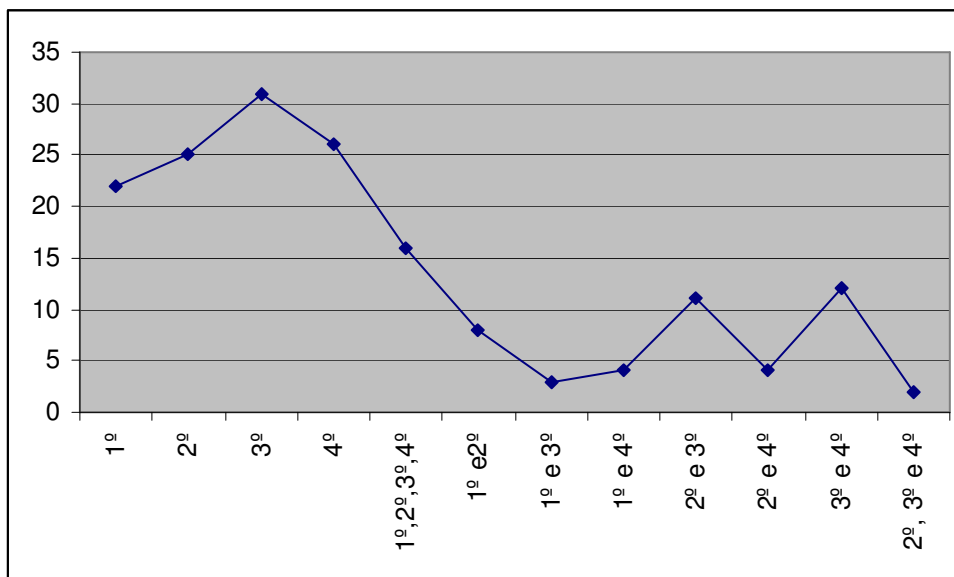


Gráfico 9 - Distribuição dos respondentes segundo o(s) ano(s) que leccionam

2. Cultura Docente

Importa conhecer as formas de cultura que podemos encontrar na escola de hoje, a forma como os professores se relacionam, interagem e colaboram para mais facilmente entendermos, como refere Thurler (1994), os limites e as possibilidades da mudança em educação.

Considerando o individualismo, a colegialidade artificial e a colaboração como as três formas de cultura docente que melhor caracterizam a escola do 1º ciclo, procurámos saber com as questões 14 e 18 (cf. anexo 1: 217 e 219), através da reacção dos docentes à implementação do decreto-lei 6/2001, qual a cultura docente predominante dos nossos inquiridos.

Após a construção de um indicador agregado juntando estas duas questões, observamos, conforme o quadro 10, que a cultura docente predominante é a colaboração, na qual se posicionam 68,02% dos nossos inquiridos, seguida da colegialidade artificial com 20,72%. Verificamos também que o individualismo, com apenas 3,15% de respondentes, não tem expressão significativa.

Cultura Docente		
	<i>N</i>	%
Não Respondeu	18	8,11
Colegialidade Artificial	46	20,72
Colaboração	151	68,02
Individualismo	7	3,15
Totais	222	100,00

Quadro 10 - Cultura docente: distribuição das respostas

Com o objectivo de saber se existe variação com a idade, com o sexo, com o tempo de serviço docente, com a localização da escola, com os anos de serviço na escola actual, com a situação profissional e com as habilitações académicas, cruzámos a cultura docente com estas características dos respondentes.

Observando o quadro 11, verificamos que não existem variações com significado estatístico, havendo, assim, homogeneidade na variação das respostas das formas de cultura com as características dos respondentes.

Cultura Docente	Idade	Sexo	Tempo serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola	Situação profissional	Habilitações
Probabilidade observada	0,65	0,64	0,99	0,51	0,13	0,42	0,17

Quadro 11 - Variação da cultura docente com as características dos respondentes

Fazendo a síntese da cultura docente, podemos concluir que a grande maioria dos nossos inquiridos diz identificar-se com a cultura de colaboração, embora ainda haja uma percentagem significativa dos que declaram ter uma cultura de colegialidade artificial. Os docentes que dizem identificar-se com a cultura de individualismo, não têm significado expressivo. Ao efectuarmos o cruzamento das formas de cultura com as características dos respondentes verificámos que estas não apresentavam variação estatisticamente significativa com qualquer delas.

Dada a importância da cultura docente para o nosso estudo, iremos cruzar os indicadores a analisar a seguir não só com as características dos respondentes já referidas, mas também com a forma de cultura em que se posicionam, passando, deste modo, esta variável de dependente a independente. Assim, as características dos respondentes essenciais para o nosso estudo passarão a ser: idade, sexo, tempo de serviço docente, localização da escola, anos de serviço na escola actual, situação profissional, habilitações académicas e cultura docente.

3. Mudança em Educação

Pensamos, como Lima (1995: 81), que na implementação de qualquer mudança é necessário ter em conta as dificuldades e a viabilidade dessa mudança. É necessário dar aos professores condições para entenderem e desejarem a mudança.

3.1. Abertura à Mudança

O decreto-lei 6/2001 que regulamenta a reorganização curricular do ensino básico vem introduzir mais uma mudança em educação. Deste modo, com a questão 12 (cf. Anexo 1: 217), procurámos saber como encaravam os professores a mudança anunciada pelo referido decreto-lei.

A análise dos resultados obtidos, apresentados no quadro 12, aponta para uma maioria percentual de respostas dos inquiridos que concordam que a reorganização curricular facilita a aprendizagem, envolvendo e responsabilizando a comunidade educativa e que permite uma maior colaboração entre os colegas. Por outro lado, também uma maioria discorda que a reorganização curricular facilita a intromissão de estranhos em assuntos que só dizem respeito ao professor e que é desnecessária.

Qual é a sua opinião sobre a Reorganização Curricular		Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	N.R	Total
Abertura à mudança	A. Permite uma maior colaboração entre os colegas.	154 69,37%	52 23,42%	12 5,41%	4 1,80%	222 100%
	C. Facilita a aprendizagem, permitindo um maior envolvimento e responsabilização da comunidade educativa.	159 71,62%	47 21,17%	12 5,41%	4 1,80%	222 100%
Resistência à mudança	B. É desnecessária porque, na prática, fica tudo na mesma.	35 15,77%	66 29,73%	116 52,25%	5 2,25%	222 100%
	D. Facilita a intromissão de estranhos em assuntos da sala de aula que só dizem respeito ao professor.	18 8,11%	64 28,83%	135 60,81%	5 2,25%	222 100%

Quadro 12 - Abertura/resistência à mudança: distribuição das respostas

Com estas respostas construímos um indicador agregado da abertura à mudança, considerando na escala de graduação¹¹ o valor mais baixo como menor abertura e o valor mais elevado como maior abertura, do qual apresentamos os resultados no quadro 13.

Assim, sendo 8 o valor médio da escala, considerámos três escalões em relação à abertura à mudança:

- pouca abertura
- abertura média
- grande abertura

Podemos constatar na análise do quadro 13 que a maioria das respostas se encontram no escalão superior (54,06%), logo seguidas do escalão intermédio (42,69%) e que a percentagem de respostas do escalão inferior não é significativa (0,45%) pelo que não o consideramos nas análises posteriores.

Parece-nos então antever que a maioria dos docentes está aberta à mudança introduzida pelo decreto-lei 6/2001.

¹¹ Dado que foram construídos quatro itens para definir a Abertura/Resistência à Mudança dos inquiridos, com 3 graus de resposta, a escala de graduação do indicador agregado é formada pelos valores compreendidos entre 4 e 12, inclusive

Abertura à mudança		
Escala de Graduação	N	%
0- Não Respondeu	6	2,70
4- Menor Abertura	1	0,45
5	---	---
6	12	5,41
7	12	5,41
8	15	6,76
9	23	10,36
10	33	14,86
11	39	17,57
12- Maior Abertura	81	36,49
Totais	222	100,00

Quadro 13 - Indicador agregado da abertura à mudança

Com o objectivo de saber se existe variação desta variável com as características dos respondentes, procedemos aos respectivos cruzamentos, dos quais apresentamos os resultados no quadro 14.

Da análise do quadro constatamos que, do cruzamento da abertura à mudança com as diversas características dos respondentes, apenas existe variação estatisticamente significativa com o tempo de serviço docente, com os anos de serviço na escola actual e com a cultura docente.

Abertura à Mudança	Idade	Sexo	Tempo de Serviço	localização da Escola	anos de serviço na escola	Situação profissional	Habilitações	Cultura Docente
Probabilidade observada	0,19	0,14	0,02	0,19	0,01	0,49	0,67	0,00

Quadro 14 - Variação da abertura à mudança com as características dos respondentes

Apresentamos, em seguida, as correlações entre as variáveis com significado estatístico.

Analisando o quadro 15 que apresenta o cruzamento da abertura à mudança com os anos de serviço docente, podemos concluir que a maioria percentual dos respondentes declara ter grande abertura à mudança e que essa percentagem vai aumentando à medida que aumenta o tempo de serviço docente.

Este resultado poderá ser explicado pelo facto de os professores com mais tempo de serviço terem, possivelmente, uma maior estabilidade docente e, assim, estarem mais predispostos para investir em processos de mudança.

Tempo de serviço	1-14 anos	15-23 anos	24-35 anos	TOTAL
Abertura à Mudança				
Abertura média	43 57%	26 38%	26 37%	95 44%
Grande abertura	32 43%	43 62%	45 63%	120 56%
TOTAL	75 100%	69 100%	71 100%	215 100%

Quadro 15 - Abertura à mudança segundo os anos de serviço docente

Em relação ao cruzamento da abertura à mudança pelos anos de serviço na escola actual, a leitura do quadro 16 mostra-nos que quanto maior é o tempo de serviço na escola maior é o grupo de professores que diz ter grande abertura à mudança. Este facto poderá também dever-se à estabilidade docente sentida por esses professores e, porventura, por a própria organização onde estão inseridos criar condições para a mudança.

Anos de serviço na escola	1 ano	2 - 3 anos	4 - 27 anos	TOTAL
Abertura à mudança				
Abertura média	57%	45%	31%	44%
Grande abertura	43%	55%	69%	56%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Quadro 16 - Abertura à mudança por tempo de serviço na escola

Quanto ao cruzamento da abertura à mudança segundo a cultura docente, constatamos pela análise do quadro 17 que a maioria percentual dos respondentes declara ter grande abertura à mudança, sendo, como era por nós esperado, os professores com uma cultura de colaboração quem mais frequentemente o refere.

Cultura Docente	Colegialidade Artificial	Colaboração	TOTAL
Abertura à Mudança			
Abertura média	32 73%	47 32%	79 41%
Grande abertura	12 27%	102 68%	114 59%
TOTAL	44 100%	149 100%	193 100%

Quadro 17 - Abertura à mudança segundo a cultura docente

Em síntese, procurámos saber qual a abertura à mudança revelada pelos professores inquiridos, tendo constatado que a maioria dos respondentes declarou ter uma grande abertura à mudança, havendo também uma percentagem significativa dos que dizem ter uma abertura média. Ao fazermos os cruzamentos da abertura à mudança com as características dos respondentes verificámos que havia variação estatisticamente significativa com o tempo de serviço docente, com os anos de serviço na escola actual e com a cultura docente.

Quanto às duas primeiras, observámos que a abertura à mudança aumentava à medida que também aumentava o tempo de serviço docente e os anos de serviço na escola actual. Este resultado dever-se-á, porventura, ao facto de a abertura à mudança poder ser facilitada pela estabilidade docente. Manuela Teixeira (1995) no seu estudo conclui que a satisfação, implicação, envolvimento, (...) dos professores na profissão e na vida da escola vai aumentando com a idade e, acrescentamos nós, com mais idade os professores terão mais anos de serviço e, conseqüentemente, mais possibilidades de terem estabilidade docente. Com mais estabilidade os professores podem, como diz a mesma autora, acreditar que a escola também é sua e, assim, mais facilmente investirem e aceitarem a mudança. *Com estes resultados, confirmam-se as nossas hipóteses 1 e 3.*

Em relação à cultura docente, verificámos que quanto maior era a abertura à mudança maior era a percentagem de professores que declaravam ter uma cultura de colaboração. Este resultado está de acordo com a opinião de Hargreaves (1998), e Thurler (1994) que consideram que só com uma cultura de

colaboração os professores se envolverão mais facilmente em processos de mudança. *Com este resultado confirma-se a nossa hipótese 7.*

Dado o tema da nossa investigação, os indicadores a seguir analisados serão cruzados não só com as características dos respondentes já referidas, mas também com a abertura à mudança que revelam, passando, deste modo, esta variável de dependente a independente. Por conseguinte, as características dos respondentes, essenciais para o nosso estudo, passarão a ser: idade, sexo, tempo de serviço docente, localização da escola, anos de serviço na escola actual, situação profissional, habilitações académicas, cultura docente e abertura à mudança.

3.2. Atitudes face à Mudança

Com a questão 16 (cf. anexo 1: 219), procurámos que os professores nos dissessem qual foi a sua atitude ao tomarem conhecimento do decreto-lei 6/2001, e assim concluir se foi uma atitude de aceitação, de recusa ou de descrença expectante.

Analisando a distribuição das respostas apresentadas no quadro 18, verificamos que a maior percentagem se situa no item “vamos lá a ver se nos dão condições para podermos fazer isto”, seguida, por ordem decrescente, dos itens “isto tem «pernas para andar» e procurou documentar-se o mais possível sobre o assunto”, “em teoria é interessante mas, na prática, difícil de concretizar”, “a adaptação do currículo às características da turma é uma mais valia para o sucesso educativo”, “não vou alterar as minhas práticas pedagógicas” e “mais uma mania do M.E., mudam-se os nomes, mas fica tudo na mesma; não se preocupando mais com o assunto”

Ao tomar conhecimento do conteúdo do decreto-lei 6/2001 (Reorganização Curricular do Ensino Básico), pensou... (assinale com x o que corresponde ao seu caso):			
	0 – Não respondeu	4	1,80%
Descrença Expectante	1-“vamos lá a ver se nos dão condições para podermos fazer isto...”	85	38,29%
	6. “em teoria é interessante mas, na prática, difícil de concretizar”	25	11,26%
Recusa	2. “não vou alterar as minhas práticas pedagógicas”	14	6,31%
	4. “mais uma mania do M.E.; mudam-se os nomes, mas fica tudo na mesma”, não se preocupando mais com o assunto	6	2,70%
Aceitação	3. “isto tem «pernas para andar»” e procurou documentar-se o mais possível sobre o assunto”	68	30,63%
	5. “a adaptação do currículo às características da turma é uma mais valia para o sucesso educativo”	20	9,01%
	Totais	222	100,00%

Quadro 18 - Atitudes face à mudança: distribuição das respostas

Procedemos à recodificação desta questão utilizando o seguinte código:

Descrença expectante – 1 e 6 = 7

Aceitação – 3 e 5 = 8

Recusa – 2 e 4 = 9

e obtivemos os resultados constantes no quadro 19.

Verificamos que há uma grande percentagem de docentes que assume uma atitude de descrença expectante, seguida dos que dizem ter uma atitude de aceitação. Os que declaram recusar a mudança, são apenas 9,01%, não sendo considerados no cruzamento desta variável com as características dos respondentes.

Atitudes Face à Mudança		
	<i>N</i>	%
Não Respondeu	4	1,80
Descrença Expectante	110	49,55
Aceitação	88	39,64
Recusa	20	9,01
Totais	222	100,00

Quadro 19 - Recodificação das atitudes face à mudança

Com o intuito de saber se existem variações com significado estatístico desta variável com as características dos respondentes, procedemos aos respectivos cruzamentos, cujos resultados apresentamos no quadro 20.

Verifica-se neste quadro que a atitude face à mudança apresenta apenas variação estatisticamente significativa com a cultura docente e com a abertura à mudança.

Atitude face à Mudança	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola	Situação profissional	Habilidades	Cultura docente	Abertura à Mudança
Probabilidade observada	0,70	0,18	0,81	0,42	0,95	0,67	0,67	0,01	0,02

Quadro 20 - Variações da atitude face à mudança com as características dos respondentes

Iremos, de seguida, analisar os cruzamentos efectuados entre as variáveis que apresentaram significado estatístico.

Do cruzamento da atitude face à mudança com a cultura docente apresentado no quadro 21, constatamos que são os professores com uma atitude de aceitação que declaram em maior percentagem ter uma cultura de colaboração. Mais uma vez, tentando explicar este facto reiteramos a explicação dada anteriormente, apoiada nas opiniões de Thurler (1994) e Hargreaves (1998), pois, se os professores com uma cultura de colaboração se envolvem mais facilmente em processos de mudança, terão, naturalmente, uma atitude de aceitação face a essa mudança.

Cultura Docente	Colegialidade artificial	Colaboração	TOTAL
Atitudes Face à Mudança			
Descrença expectante	29 67%	65 45%	94 50%
aceitação	14 33%	81 55%	95 50%
TOTAL	43 100%	146 100%	189 100%

Quadro 21 - Atitude face à mudança e cultura docente

Da correlação entre as atitudes e a abertura à mudança, cujos resultados se apresentam no quadro 22, podemos inferir que, como era por nós esperado, quanto maior é a abertura à mudança, maior é a percentagem de professores que declara ter uma atitude de aceitação face essa mesma mudança.

Abertura à mudança	Abertura média	Grande abertura	TOTAL
Atitude face à mudança			
Descrença expectante	48 74%	47 45%	95 56%
aceitação	17 26%	57 55%	74 44%
TOTAL	65 100%	104 100%	169 100%

Quadro 22 - Atitude e abertura à mudança

Em síntese, ao procurarmos saber qual a atitude dos docentes inquiridos face à mudança preconizada pelo decreto-lei 6/2001, concluímos que uma grande percentagem dos respondentes diz ter uma atitude de descrença expectante. Este resultado poderá dever-se ao facto de os professores terem assistido nos últimos anos a várias (tentativas de) reformas educativas e reformulações do currículo, sem grandes resultados práticos (Machado e Gonçalves, 1991) e também por não haver grandes transformações nas condições de trabalho da maioria das escolas do 1º ciclo. Daí, talvez, tantos professores pensarem “vamos lá ver se nos dão condições para fazer isto...” No entanto, também há uma percentagem muito significativa de docentes que diz ter uma atitude de aceitação, o que mostra que está lactente uma vontade de mudar, encarando a nova revisão curricular como um meio para desenvolver novas competências nos alunos, adequadas aos actuais desafios da sociedade.

Ao cruzarmos a atitude face à mudança com as características dos respondentes, verificámos que havia variação estatisticamente significativa com a cultura docente e com a abertura à mudança, sendo os professores com uma cultura de colaboração e com grande abertura à mudança que mais frequentemente dizem aceitar essa mesma mudança. Este resultado está de acordo com as nossas expectativas, uma vez que se não houver predisposição

para mudar, dificilmente se aceita uma mudança, vinda ela de onde vier e *confirma a nossa hipótese 10.*

3.3. Factores de Mudança

Dos diversos factores que podem influenciar a mudança em educação, privilegiámos, tendo por base o quadro teórico de referência, a formação contínua, as condições de trabalho dos professores, a participação/colaboração dos vários intervenientes, a autonomia das escolas/estabelecimento de parcerias e a implicação dos diversos actores da comunidade educativa no processo de mudança para formular a questão 15 do nosso questionário (cf. anexo 1: 218).

A análise dos resultados obtidos nos indicadores parcelares dos vários factores de mudança, apresentados no quadro 23, permite-nos afirmar que onde os respondentes manifestam a sua concordância em maioria percentual (concordo totalmente/concordo) é, por ordem decrescente, a partilha de experiências entre os professores facilitar a mudança (93,69%), a cooperação entre os intervenientes no processo ensino/aprendizagem contribuir para a mudança (89,64%), os professores procurarem formação específica para se prepararem para a mudança (81,09%), os processos de mudança envolverem toda a comunidade educativa (72,07%), os professores implicarem-se nos processos de mudança (67,57%) e, finalmente, a escola/agrupamento estabelecer parcerias que facilitem a mudança (57,21%). Por outro lado, a maioria dos professores discorda (discordo/discordo totalmente) que as escolas tenham autonomia para promoverem a mudança (67,12%), que o ME apetrecha as escolas para a utilização das novas tecnologias (66,67%), que o ME cria condições para os professores poderem mudar as práticas educativas (64,87%) e, também, que a escola/agrupamento procure alternativas para se equipar para as TIC's (54,41%).

		Concordo totalmente	Concordo	Não conc. nem disc.	Discordo	Discordo totalmente	N.R.	Total
Formação Contínua	1. os professores procuram formação contínua específica para se prepararem para a mudança	34 15,32%	146 65,77%	27 12,16%	11 4,95%	—	4 1,80%	222 100%
	5. a escola/agrupamento promove acções de formação de preparação para a mudança	7 3,15%	76 34,23%	57 25,68%	79 35,59%	--	3 1,35%	222 100%
	9. o M.E. promove acções de formação para melhor se entender a mudança	4 1,80%	53 23,87%	62 23,97%	79 35,59%	15 6,76%	9 4,05%	222 100%
Condições de Trabalho	2. o ME apetrecha a escola para a utilização das TIC's	5 2,25%	33 14,86%	31 13,96%	107 48,20%	41 18,47%	5 2,25%	222 100%
	7. a escola/agrupamento procura alternativas para se equipar para as TIC's	--	36 16,22%	61 27,48%	104 46,85%	19 8,56%	2 0,90%	222 100%
	14. o M.E. cria condições para os professores poderem mudar as práticas educativas	2 0,90%	10 4,50%	60 27,03%	109 49,10%	35 15,77%	6 2,70%	222 100%
Colaboração/ Participação	6. a partilha de experiências entre os professores facilita a mudança em educação	77 34,68%	131 59,01%	6 2,70%	4 1,80%	—	4 1,80%	222 100%
	15. a cooperação de todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem contribui para a mudança	81 36,49%	118 53,15%	14 6,31%	5 2,25%	—	4 1,80%	222 100%
Autonomia/ Parcerias	10. a escola/agrupamento estabelece parcerias que facilitem a mudança	21 9,46%	106 47,75%	73 32,88%	14 6,31%	—	8 3,60%	222 100%
	16. as escolas têm autonomia para promoverem a mudança	—	13 5,86%	55 24,77%	136 61,26%	13 5,86%	5 2,25%	222 100%
Implicação da comun. educativa	3. os prof. implicam-se nos processos de mudança	25 11,26%	125 56,31%	50 22,52%	17 7,66%	--	5 2,25%	222 100%
	8. os enc. de educação implicam-se nos processos de mudança	13 5,86%	83 37,39%	67 30,18%	56 25,23%	1 0,45%	2 0,90%	222 100%
	13. as autarquias implicam-se nos processos de mudança	3 1,35%	67 30,18%	78 35,14%	66 29,73%	3 1,35%	5 2,25%	222 100%
	17. as ent. socioeconómicas implicam-se nos processos de mudança	--	10 15,87%	24 38,10%	28 44,44%	--	1 1,59	222 100%
	18. Os processos de mudança envolvem toda a comunidade educativa	18,02 18,02%	120 54,05%	42 18,92%	15 6,76%	1 0,45%	4 1,80%	222 100%

Quadro 23 - Factores de mudança: indicadores parcelares

A partir das respostas obtidas, construímos indicadores agregados relativos a cada um dos factores de mudança, considerando para o valor mais baixo da escala de graduação a expressão discordo totalmente e para o valor mais alto a expressão concordo totalmente, e procedemos aos seus cruzamentos com as características dos respondentes.

3.3.1. Formação Contínua

Com os indicadores parcelares relativos à formação contínua, apresentados no quadro anterior, construímos o indicador agregado¹² apresentado no quadro 24.

Observamos que a maioria das respostas se deslocam do valor médio (9) para os valores mais altos da escala. Para o cruzamento com as características dos respondentes iremos considerar as seguintes categorias:

discordo/indiferente (41,44%)

concordo (54,50%)

Formação Contínua		
Escala de graduação	N	%
0 - NR	9	4,05
3 – discordo totalmente	--	---
4	--	---
5	--	---
6	7	3,15
7	5	2,25
8	33	14,86
9	47	21,17
10	60	27,03
11	29	13,06
12	24	10,81
13	8	3,60
14	--	---
15 – concordo totalmente	--	---
Totais	222	100,00

¹² Dado que foram construídos 3 itens para o factor de mudança “Formação Contínua”, com 5 graus de resposta, a escala de graduação do indicador agregado é formada pelos valores compreendidos entre 3 e 15, inclusive.

Quadro 24 - Formação contínua: indicador agregado

Após efectuarmos os cruzamentos da formação contínua com as características dos respondentes, verificámos que este factor de mudança varia de forma estatisticamente significativa com a situação profissional, com a forma de cultura docente e com abertura à mudança, como podemos observar no quadro 25.

Formação Contínua	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola	Situação profissional	Habilitações	Cultura docente	Abertura à Mudança
Probabilidade observada	0,80	0,07	0,54	0,56	0,46	0,01	0,91	0,04	0,00

Quadro 25 - Variações da formação contínua com as características dos respondentes

De seguida, iremos observar os cruzamentos entre estas variáveis.

Em relação ao cruzamento da formação contínua segundo a situação profissional apresentado no quadro 26, constatamos que são os professores do quadro de escola que mais frequentemente dizem que concordam que este factor é importante para a mudança. Poderá este facto dever-se à estabilidade docente sentida pelos professores nesta situação, inversamente ao que acontece com os professores do QZP, sujeitos anualmente a concurso

situação profissional	Quadro de escola	QZP	TOTAL
Formação Contínua			
Discordo/indiferente	30 33%	57 54%	87 43%
Concordo	61 67%	49 49%	110 57%
TOTAL	91 100%	106 100%	197 100%

Quadro 26 - A Formação contínua segundo a situação profissional

Ao cruzarmos a formação contínua com a cultura docente verificámos, como podemos observar no quadro 27, que são os professores que dizem ter uma cultura de colaboração que declaram concordar em maioria percentual com a

formação contínua como um factor promotor de mudança, assumindo, assim a mudança, como refere Hargreaves (1998), como um processo de aperfeiçoamento contínuo.

Cultura Docente	Colegialidade artificial	Colaboração	TOTAL
Formação Contínua			
Discordo/indiferente	25 58%	59 39%	84 44%
Concordo	18 42%	91 61%	109 56%
TOTAL	43 100%	150 100%	193 100%

Quadro 27 - A formação contínua segundo a cultura docente

Finalmente, no que concerne à correlação da formação contínua com a abertura à mudança, cujos resultados apresentamos no quadro 28, é-nos dado perceber que são os professores com grande abertura à mudança que em maior percentagem dizem concordar com o facto da formação contínua ser um factor de mudança.

Abertura à mudança	Abertura média	Grande abertura	TOTAL
Formação Contínua	6-10	11-12	
Discordo/indiferente 6-9	52 59%	38 32%	90 43%
Concordo 10-13	36 41%	81 68%	117 57%
TOTAL	88 100%	119 100%	207 100%

Quadro 28 - A formação contínua segundo a abertura à mudança

3.3.2. Condições de Trabalho

Com os indicadores parcelares relativos às condições de trabalho, apresentados no quadro 23, construímos o indicador agregado¹³ apresentado no quadro 29.

Observámos que as respostas se deslocam do valor médio (9) para os valores mais baixos da escala. Para o cruzamento com as características dos respondentes consideramos as seguintes categorias:

discordo totalmente/discordo (58,56%)

indiferente (35,14%)

Condições de Trabalho		
Escala de graduação	N	%
0 - NR	9	4,05
3 – discordo totalmente	1	0,45
4	10	4,50
5	24	10,81
6	49	22,07
7	46	20,72
8	46	20,72
9	23	10,36
10	9	4,05
11	3	1,35
12	1	0,45
13	1	0,45
14	--	---
15 – concordo totalmente	--	---
Totais	222	100,00%

Quadro 29 - Condições de trabalho: indicador agregado

Os resultados obtidos dos cruzamentos realizados entre as variáveis, apresentados no quadro 30, permitem-nos observar que, mesmo considerando as diversas características dos respondentes, há homogeneidade nas variações das respostas dos nossos inquiridos. Este resultado poderá indiciar o descontentamento generalizado dos professores pelas condições de trabalho necessárias à mudança que encontram nas escolas.

¹³ Dado que foram construídos três itens com 5 graus de resposta para o factor de mudança “Condições de Trabalho”, a escala de graduação do indicador agregado é formada pelos valores compreendidos entre 3 e 15, inclusive.

Condições de Trabalho	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola	Situação profissional	Habilidades	Cultura Docente	Abertura à Mudança
Probabilidade observada	0,50	0,99	0,76	0,64	0,69	0,36	1,00	0,90	0,16

Quadro 30 – Variações das condições de trabalho com as características dos respondentes

3.3.3. Colaboração /Participação

Com os indicadores parcelares relativos à colaboração/participação, apresentados no quadro 23, construímos o indicador agregado¹⁴ que apresentamos no quadro 31.

Observamos que a grande maioria das respostas se situam nos valores mais altos da escala.

Para o estudo subsequente, e sendo o valor médio da escala o valor 6, consideramos as seguintes categorias:

concordo (49,10%)

concordo totalmente (42,34%)

Colaboração/participação		
Escala de graduação	N	%
0	5	2,25
2 – discordo totalmente	--	---
3	--	---
4	--	---
5	--	---
6	14	6,31
7	8	3,60
8	101	45,50
9	33	14,86
10 – concordo totalmente	61	27,48
Totais	222	100,00

Quadro 31 - Colaboração/participação: indicador agregado

¹⁴ Dado que foram construídos dois itens com 5 graus de resposta para o factor de mudança “Colaboração/Participação”, a escala de graduação do indicador agregado é formada pelos valores compreendidos entre 2 e 10, inclusive.

Dos resultados obtidos no cruzamento desta variável com as características dos respondentes, que podemos observar no quadro 32, verificamos que a colaboração/participação apenas apresenta uma variação estatisticamente significativa com a cultura docente e com a abertura à mudança.

Colaboração/participação	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola actual	Situação profissional	Habilitações	Cultura Docente	Abertura à Mudança
Probabilidade observada	0,21	0,14	0,80	0,35	0,38	0,90	0,73	0,01	0,01

Quadro 32 - Variações da colaboração/participação com as características dos respondentes

Iremos, seguidamente, analisar os cruzamentos efectuados entre estas variáveis.

Em relação ao cruzamento da colaboração/participação pela cultura docente, podemos inferir da análise do quadro 33 que são os professores com uma cultura de colaboração que mais frequentemente declaram concordar totalmente com a importância deste factor nos processos de mudança. Deste modo, concordamos com Hargreaves (1998) ao referir que a colaboração permite aos professores interagirem entre si com maior confiança, bem como com todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem.

Cultura Docente	Colaboração		
colaboração/participação	Colegialidade artificial	colaboração	TOTAL
concordo	32 71%	73 49%	105 54%
Concordo totalmente	13 29%	77 51%	90 46%
TOTAL	45 100%	150 100%	195 100%

Quadro 33 - A colaboração/participação segundo a cultura docente

No que respeita ao cruzamento da colaboração/participação segundo a abertura à mudança, apresentado no quadro 34, podemos observar que a percentagem dos respondentes que declara concordar totalmente com a colaboração/participação como factor de mudança aumenta à medida que também aumenta a abertura à mudança, o que justifica a opinião de Hargreaves (1998: 278), ao referir que “a colaboração fortalece a segurança sentida aquando da adopção de inovações”.

Abertura à mudança colaboração/participação	Abertura média	Grande abertura	TOTAL
concordo	61 67%	58 48%	119 56%
Concordo totalmente	30 33%	62 52%	92 44%
TOTAL	91 100%	120 100%	211 100%

Quadro 34 - A colaboração/participação segundo a abertura à mudança

3.3.4. Autonomia/Parcerias

A partir dos indicadores parcelares relativos à autonomia/parcerias, apresentados no quadro 23, construímos o indicador agregado¹⁵ que podemos ver no quadro 35.

Verificando que a maioria das respostas se situavam nos valores intermédios, com uma ligeira tendência para os valores mais baixos e, sendo 6 o valor médio da escala, considerámos as seguintes categorias para os próximos estudos com esta variável:

discordo (29,73%)

indiferença (39,19%)

concordo (27,48%)

¹⁵ Dado que foram construídos dois itens com 5 graus de resposta para o factor de mudança “Autonomia/Parcerias”, a escala de graduação do indicador agregado é formada pelos valores compreendidos entre 2 e 10, inclusive.

Autonomia/parcerias		
Escala de graduação	N	%
0 - NR	8	3,60
2 – discordo totalmente	--	---
3	3	1,35
4	13	5,86
5	50	22,52
6	87	39,19
7	48	21,62
8	13	5,86
9	--	---
10 – concordo totalmente	--	---
Totais	222	100,00%

Quadro 35 - Autonomia/Parcerias: indicador agregado

No cruzamento da autonomia/parcerias com as características dos respondentes, encontramos variações com significado estatístico com a idade e com os anos de serviço na escola, como podemos observar no quadro 36.

Autonomia/p arcerias	Idade	Sexo	Temp o de serviç o	Localiz ação da escola	Anos de serviço na escola actual	Situaçã o profissi onal	Habilitaçõe s	Cultura Docent e	Abertur a à Mudan ça
Probabilidad e observada	0,00	0,73	0,03	0,47	0,01	0,34	0,08	0,28	0,53

Quadro 36 - Variações da autonomia/parcerias com as características dos respondentes

Em seguida, analisamos os cruzamentos com as variáveis referidas.

Observando o quadro 37, que apresenta o cruzamento entre a autonomia/parcerias e a idade dos respondentes, podemos inferir que são os

professores da idade intermédia que mais frequentemente dizem concordar com a autonomia/parcerias como factor de mudança. Poderá este facto ser explicado por os professores mais velhos estarem já numa fase de acomodação, habituados a uma escola com um carácter predominantemente burocrático e centralizado, onde a autonomia e o estabelecimento de parcerias não têm um papel activo; por outro lado, os docentes mais novos podem não sentir ainda a estabilidade necessária para investir neste factor.

idade				
Autonomia/parcerias	23-39	40-46	47-57	TOTAL
discordo	32 45%	12 16%	22 33%	66 31%
indiferença	31 44%	33 43%	23 35%	87 41%
concordo	8 11%	32 42%	21 32%	61 29%
TOTAL	71 100%	77 100%	66 100%	214 100%

Quadro 37 - A autonomia/parcerias segundo a idade

Em relação ao cruzamento entre a autonomia/parcerias e o tempo de serviço docente, apresentado no quadro 38, mantêm-se a tendência do cruzamento anterior, sendo os professores com o tempo de serviço intermédio que mais frequentemente declara concordar com a autonomia/parcerias como factor de mudança. Para este facto aventamos a mesma explicação dada no cruzamento anterior.

Tempo de serviço				
Autonomia/parcerias	1-14	15-23	24-35	TOTAL
discordo	28 38%	17 24%	21 30%	66 31%
indiferença	34 47%	28 39%	25 36%	87 41%
concordo	11 15%	26 37%	24 34%	61 29%
TOTAL	73 100%	71 100%	70 100%	214 100%

Quadro 38 - A autonomia/parcerias segundo o tempo de serviço docente

No que concerne à correlação entre a autonomia/parcerias e os anos de serviço na escola actual, cujo resultado é apresentado no quadro 39, constatamos que a percentagem de professores que diz concordar com a autonomia/parcerias como factor de mudança vai aumentando à medida que aumentam os anos de serviço na escola actual. Pensamos, mais uma vez, poder justificar este facto com a importância da estabilidade docente nos processos de mudança.

anos de serviço na escola.				
Autonomia/parcerias	1-1	2-4	5-27	TOTAL
discordo	29 41%	26 36%	10 17%	65 32%
indiferença	28 39%	29 40%	22 38%	79 39%
concordo	14 20%	18 25%	26 45%	58 29%
TOTAL	71 100%	73 100%	58 100%	202 100%

Quadro 39 - A autonomia/parcerias segundo os anos de serviço na escola

3.3.5. Implicação da Comunidade Educativa

A partir dos indicadores parcelares relativos à implicação da comunidade educativa, apresentados no quadro 23, construímos um indicador agregado¹⁶ que apresentamos no quadro 40.

Verificando que a tendência das respostas se situa no escalão intermédio, para análises posteriores, considerámos as seguintes categorias:

discordo (31,53%)

indiferente (43,69%)

concordo (18,92%)

¹⁶ Dado que foram construídos cinco itens com 5 graus de resposta para o factor de mudança “Implicação da Comunidade Educativa”, a escala de graduação do indicador agregado é formada pelos valores compreendidos entre 5 e 25, inclusive.

Escala de graduação	Implicação da Comunidade Educativa	
	<i>N</i>	%
0	13	5,86
5 – discordo totalmente	--	---
6	--	---
7	--	---
8	--	---
9	1	0,45
10	10	4,50
11	9	4,05
12	13	5,86
13	37	16,67
14	41	18,47
15	34	15,32
16	22	9,91
17	19	8,56
18	10	4,50
19	8	3,60
20	4	1,80
21	1	0,45
22	--	---
23	--	---
24	--	---
25 – concordo totalmente	--	---
Totais	222	100,00

Quadro 40 - Implicação da Comunidade Educativa: indicador agregado

Ao efectuarmos os cruzamentos da implicação da comunidade educativa com as características dos respondentes, verificámos que este factor de mudança apenas tem variações com significado estatístico com a idade, com o tempo de serviço docente e com a situação profissional dos respondentes, conforme observamos no quadro 41.

Implicação da comunidade educativa	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola actual	Situação profissional	Habilitações	Cultura Docente	Abertura à Mudança
Probabilidade observada	0,00	0,87	0,00	0,60	0,11	0,00	0,72	0,32	0,36

Quadro 41 - Variações da implicação da comunidade educativa com as características dos respondentes

Analizamos, de seguida, os cruzamentos efectuados entre as variáveis com variações estatisticamente significativas.

No que respeita ao cruzamento entre a implicação da comunidade educativa e a idade dos respondentes, apresentado no quadro 42, podemos concluir que são os professores mais velhos que em maioria percentual dizem discordar que a implicação da comunidade educativa seja um factor que influencie a mudança, aumentando essa percentagem à medida que aumenta a idade dos respondentes. Pensamos que esta tendência poderá dever-se ao facto de alguns dos professores com mais idade ainda considerarem a escola e a sala de aula «o seu mundo» e não gostarem da interferência de estranhos «nos seus assuntos».

idade	23-39	40-46	47-57	TOTAL
Implicação da Comunidade Educativa				
discordo	8 11%	24 32%	38 58%	70 33%
indiferença	42 60%	33 45%	22 34%	97 46%
concordo	20 29%	17 23%	5 08%	42 20%
TOTAL	70 100%	74 100%	65 100%	209 100%

Quadro 42 - A implicação da comunidade educativa segundo a idade

Ao cruzarmos a implicação da comunidade educativa pelo tempo de serviço docente verificamos que a percentagem dos professores que declara discordar que a implicação da comunidade educativa seja um factor que influencie

a mudança vai aumentando à medida que aumenta o tempo de serviço, como podemos observar no quadro 43. Tentando explicar este facto, reiteramos a explicação aventada no cruzamento anterior, com a convicção de que, na maioria das vezes, os professores mais velhos serão também os que têm mais tempo de serviço.

Tempo de serviço				
Implicação da Comunidade Educativa	1-14	15-23	24-35	TOTAL
discordo	12 17%	20 30%	38 54%	70 33%
indiferença	39 54%	31 46%	27 39%	97 46%
concordo	21 29%	16 24%	5 07%	42 20%
TOTAL	72 100%	67 100%	70 100%	209 100%

Quadro 43 - A implicação da comunidade educativa segundo o tempo de serviço

Para saber qual a relação de causalidade existente entre a implicação da comunidade educativa e a situação profissional, fizemos o cruzamento apresentado no quadro 44 e constatámos que são os professores do QZP que mais frequentemente dizem que este factor de mudança lhes é indiferente. Mais uma vez pensamos poder explicar este resultado com a falta de estabilidade normalmente sentida por estes docentes, sujeitos anualmente a concurso.

situação profissional			
Implicação da Comunidade Educativa	Quadro de Escola	QZP	TOTAL
discordo	39 44%	25 24%	64 33%
indiferença	40 45%	50 48%	90 46%
concordo	10 11%	30 29%	40 21%
TOTAL	89 100%	105 100%	194 100%

Quadro 44 - A implicação da comunidade educativa segundo a situação profissional

Fazendo a síntese dos factores de mudança, podemos concluir que os factores com que a maioria dos professores diz concordar serem promotores de mudança são a formação contínua e a colaboração/participação de todos os intervenientes no processo de mudança. Por outro lado, também a maioria dos professores discorda que as condições de trabalho existentes nas escolas sejam facilitadoras da mudança. Quanto à autonomia/parcerias bem como à implicação da comunidade educativa no processo de mudança, a maioria dos respondentes situa-se na zona da indiferença.

Ao cruzarmos os vários factores de mudança com as características dos respondentes, verificámos o seguinte:

Há homogeneidade de respostas em relação às condições de trabalho.

A formação contínua apresenta variações estatisticamente significativas com a situação profissional, com a cultura docente e com a abertura à mudança. Quanto à situação profissional, são os professores do quadro de escola que mais frequentemente dizem concordar com a importância deste factor nos processos de mudança, o que se poderá dever à maior estabilidade docente sentida por esses professores o que, como refere Day (2001), proporciona a segurança necessária aos vários estádios da mudança e à aprendizagem permanente. Em relação à cultura docente, são os professores com uma cultura de colaboração que mais frequentemente concordam com este factor, o que é concomitante com a opinião de Hargreaves (1998: 278) ao referir que “a colaboração encoraja os professores a encararem a mudança (...) como um processo de aperfeiçoamento contínuo”. *Este resultado confirma a nossa hipótese 6.* No que respeita à abertura à mudança, à medida que esta aumenta também aumenta a percentagem dos respondentes que dizem concordar com a importância da formação contínua como promotora de mudança. Como explicação para este resultado, podemos aventar que os professores que têm grande abertura à mudança encaram a formação, como refere Benavente (1999), como um processos de «desconstrução de representações», um processo de aperfeiçoamento contínuo que contribui, de forma significativa, para o desenvolvimento dos professores e das escolas.

A colaboração/participação varia de forma estatisticamente significativa com a cultura docente e com a abertura à mudança. Em relação à primeira, são os professores com uma cultura de colaboração que mais frequentemente concordam que a colaboração/participação seja promotora de mudança, o que poderá ser explicado pelo facto de, como referem Fullan e Hargreaves (2001) a colaboração reduzir a incerteza e aumentar o sentimento de confiança, encorajando os professores a envolverem-se em processos de mudança. Quanto à segunda, à medida que aumenta a abertura à mudança também aumenta a percentagem dos respondentes que dizem concordar com a importância deste factor, o que pensamos poder ser explicado pelo facto de os professores que têm vontade de mudar estarem mais receptivos a interagir com maior confiança e a aprender uns com os outros. *Este resultado confirma a nossa hipótese 9.*

A autonomia/parcerias varia com a idade, com o tempo de serviço docente e com os anos de serviço na escola actual. Em relação à idade, são os professores de idade intermédia que mais frequentemente dizem concordar com este factor. Quanto ao tempo de serviço docente, mantém-se a tendência anterior, sendo os professores com o tempo de serviço intermédio que mais frequentemente concordam que a autonomia/parcerias seja promotora de mudança. Ambos os resultados poderão indiciar a falta de estabilidade docente sentida pelos professores mais novos e a acomodação dos mais velhos às práticas rotineiras. *Este resultado confirma a nossa hipótese 5.* Em relação aos anos de serviço na escola actual, a percentagem dos professores que dizem concordar com este factor aumenta à medida que aumentam os anos de serviço na escola, o que pensamos poder ser uma vez mais explicado com a importância da estabilidade docente nos processos de mudança.

A implicação da comunidade educativa varia com a idade, com o tempo de serviço docente e com a situação profissional. No que concerne à idade, são os docentes mais velhos que mais frequentemente dizem discordar que a implicação da comunidade educativa seja um factor que influencie a mudança, podendo, em nossa opinião, esta tendência dever-se ao facto de alguns dos professores com mais idade terem ainda uma atitude conservadora, não gostando, como refere Hargreaves (1998, p.187) da interferência de estranhos nos assuntos da sala de

aula. *Este resultado confirma a nossa hipótese 4.* Em relação ao tempo de serviço docente, a percentagem de professores que discorda deste factor aumenta à medida que aumenta o tempo de serviço. Pensamos poder aventar para este facto a mesma explicação dada em relação à idade, dado que, na maioria das vezes, os professores mais velhos serão os que têm mais tempo de serviço docente. Quanto à situação profissional, são os professores do QZP que mais frequentemente mostram indiferença por este factor, o que poderá, porventura, ser explicado pelo facto de, ao estarem anualmente sujeitos a concurso, estes professores não sintam a estabilidade e segurança necessárias para realmente investirem na mudança. *Dado que a implicação da comunidade educativa não tem variação estaticamente significativa com a abertura à mudança, infirma-se a nossa hipótese 8.*

4. Identidade Profissional

Sendo a identidade profissional do professor o modo como este se vê e revê na actividade docente, bem como a importância que esta actividade tem para a prossecução dos seus objectivos pessoais, consideramos importante para o nosso estudo a análise das suas diversas vertentes.

4.1. Modalidades de Presença

Entendendo as modalidades de presença como a forma de estar no trabalho, cada modalidade caracteriza uma identidade profissional distinta. Com a questão 13 (cf. anexo 1: 217), procurámos analisar como se distribuem os nossos inquiridos pelos quatro modelos de presença na escola distinguidos por Sainsaulieu (1995): modelo fusional, modelo de negociação, modelo de afinidade e modelo de retraimento.

Observando os indicadores parcelares apresentados no quadro 45, verificamos que a maioria das respostas se situa no item “desenvolvo com os meus colegas (...) estratégias para garantir boas condições de trabalho..., seguida, por ordem decrescente, dos itens “ evidencio a importância do meu papel como professor procurando obter apoio para o trabalho que quero

desenvolver” e “Procuo trabalhar com colegas com quem mantenho relações de amizade”. Os outros itens não têm expressão significativa.

assinale com x uma e uma só das propostas seguintes, a que mais se aproximar da sua maneira de estar na escola			
	0 – Não Respondeu	7	3,15%
Fusional	1-Desenvolvo a minha actividade segundo as orientações definidas pela direcção da escola	11	4,95%
	5-Defendo sempre as posições tomadas pelos colegas, apostando essencialmente na solidariedade entre professores	9	4,05%
Negociação	2-Evidencio a importância do meu papel como professor(a) procurando obter apoio para o trabalho que quero desenvolver	58	26,13%
	8-Desenvolvo com os meus colegas de grupo (de ciclo) estratégias para garantir boas condições de trabalho para o nosso grupo (ciclo)	98	44,14%
Afinidade	3-Procuo trabalhar com colegas com quem mantenho relações de amizade	26	11,71%
	6-Pertenço a um grupo dentro da escola e isso ajuda-me no trabalho	8	3,60%
Retraimento	4-Ser professor é uma profissão complexa. Quando saio da escola procuro pensar noutra coisa.	4	1,80%
	7-Tanto podia ser professor(a) como exercer outra profissão. Para mim o importante são as relações que estabeleço	1	0,45%
Totais		222	100,00%

Quadro 45 - Modalidades de presença: distribuição das respostas

Para procedermos à recodificação desta questão utilizámos o seguinte código:

Modelo de negociação – 2 e 8 = 12

Modelo de afinidade – 3 e 6 = 13

Modelo de retraimento – 4 e 7 = 14

Modelo fusional – 1 e 5 = 15

tendo obtido os resultados constantes no quadro 46. Deste modo, constatamos que a grande maioria dos respondentes diz identificar-se com o modelo de negociação (70,50%), seguido do modelos de afinidade (11,71%), e dos modelos fusional e de retraimento com menos de 10% cada um.

Nos cruzamentos subsequentes desta variável com as características dos respondentes iremos considerar apenas os modelos de negociação e de afinidades, não tendo representatividade os dois restantes.

Modalidades de presença		
	N	%
0 – Não respondeu	15	6,76%
12 – Modelo de negociação	156	70,27%
13 - Modelo de afinidade	26	11,71%
14 - Modelo de retraimento	5	2,25%
15 - Modelo fusional	20	9,01%
Totais	222	100,00%

Quadro 46 - Recodificação das modalidades de presença

No quadro 47 que apresenta as variações das modalidades de presença com as características dos respondentes, podemos observar que apenas existe variação estatisticamente significativa com a cultura docente e com a abertura à mudança.

Modalidades de Presença	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola actual	Situação profissional	Habilitações	Cultura Docente	Abertura à Mudança
Probabilidade observada	0,28	0,89	0,53	0,61	0,80	0,96	0,63	0,02	0,00

Quadro 47 - Variações das modalidades de presença com as características dos respondentes

Procedemos, de seguida, à análise do cruzamento efectuado entre as variáveis que apresentam variações com significado estatístico.

Ao fazermos a correlação entre as modalidades de presença e a cultura docente verificamos que a grande maioria dos docentes diz identificar-se com o modelo de negociação, sendo os que têm uma cultura de colaboração quem mais frequentemente o refere, como podemos observar no quadro 48.

Cultura Docente	Colegialidade artificial	colaboração	TOTAL
modalidades de presença			
Modelo de negociação	31 74%	113 90%	144 86%
Modelo de afinidade	11 26%	13 10%	24 14%
TOTAL	42 100%	126 100%	168 100%

Quadro 48 - As modalidades de presença segundo a cultura docente

Em relação ao cruzamento das modalidades de presença segundo a abertura à mudança, mais uma vez a maioria percentual dos respondentes diz identificar-se com o modelo de negociação, e, como era por nós esperado, essa percentagem vai aumentando à medida que aumenta a abertura à mudança, como podemos observar no quadro 49.

Abertura à mudança	Abertura média	Grande abertura	TOTAL
modalidades de presença			
Modelo de negociação	52 75%	98 92%	150 86%
Modelo de afinidade	17 25%	8 08%	25 14%
TOTAL	69 100%	106 100%	175 100%

Quadro 49 - As modalidades de presença segundo a abertura à mudança

Em jeito de síntese, no que respeita às modalidades de presença na escola, podemos concluir que a grande maioria dos respondentes diz identificar-se com o modelo de negociação. Ao procurarmos saber se havia variações estaticamente significativas com as características dos respondentes, verificámos que havia homogeneidade de respostas na maioria das características, apenas variando com a cultura docente e com a abertura à mudança. Em relação à primeira, são os professores com uma cultura de colaboração que mais frequentemente se identificam com este modelo; na segunda, a percentagem de

professores que diz identificar-se com o modelo de negociação vai aumentando à medida que aumenta a abertura à mudança.

Este resultado afigura-se-nos consentâneo com a opinião de Alves Pinto (2001), pois os professores que se enquadram no modelo de negociação estarão mais abertos a interagir com os outros, a negociar alianças e, deste modo, sentir-se-ão mais seguros e estarão mais abertos à mudança. *Este resultado confirma a nossa hipótese 11.*

4.2. Relação entre Identidade Profissional e Formação

Como já referimos, a formação contínua poderá ser um poderoso instrumento de mudança e de (re)construção da identidade docente.

Com o intuito de compreender o modo como os professores encaram e gerem a necessidade de formação contínua, utilizámos para formular a questão 17 (cf. anexo 1: 219) as três dimensões utilizadas por Almeida (citado por Alves Pinto, 2001) nos seus estudos sobre esta temática: estratégia de inércia/alheamento, estratégia de promoção e estratégia de desenvolvimento.

Observando os resultados obtidos nos vários indicadores parcelares apresentados no quadro 50, verificamos que os itens que apresentam maior percentagem de respostas nos escalões muitíssimo/muito importante são, por ordem decrescente, “intervir melhor na escola” (86,94%), “actualizar capacidades docentes” (85,59%), “adquirir uma especialização” (56,31%) e “necessidade de mudar de escalão” (55,41%). Nos restantes indicadores, as maiores percentagens encontram-se, com valores idênticos, no escalão razoavelmente importante.

A partir das respostas obtidas, construímos indicadores agregados¹⁷ relativos a cada uma das estratégias, considerando para o valor mais baixo da escala de graduação a expressão «nada importante» e para o valor mais alto a expressão «muitíssimo importante», e procedemos aos seus cruzamentos com as características dos respondentes.

¹⁷ Dado que para cada estratégia foram construídos dois itens com 5 graus de resposta, a escala de graduação dos respectivos indicadores agregados é formada pelos valores compreendidos entre 2 e 10, inclusive.

17- Na sua decisão pela frequência de cursos/acções de formação, que importância atribui aos seguintes aspectos?								
		Muitíssimo Importante	Muito Importante	Razoavelmente Importante	Pouco Importante	Nada Importante	N.R.	Total
Inércia /Alheamento	A. Necessidade de mudar de escalão	36 16,22%	87 39,19%	77 34,68%	10 4,50%	9 4,05%	3 1,35%	222 100%
	E. Cumprir uma obrigação estatutária	5 2,25%	27 12,16%	74 33,33%	69 31,08%	40 18,02%	7 3,15%	222 100%
Promoção	B. Obter novo grau académico	24 10,81%	61 27,48%	79 35,59%	29 13,06%	19 8,56%	10 4,50%	222 100%
	D. Adquirir uma especialização	29 13,06%	96 43,24%	69 31,08%	16 7,21%	5 2,25%	7 3,15%	222 100%
Desenvolvimento	C. Intervir melhor na escola	77 34,68%	116 52,25%	22 9,91%	2 0,90%	2 0,90%	3 1,35%	222 100%
	F. Actualizar capacidades docentes	82 36,94%	108 48,65%	21 9,46%	6 2,70%	3 1,35%	2 0,90%	222 100%

Quadro 50 - Identidade docente e formação: indicadores parcelares

4.2.1. Estratégia de Inércia/Alheamento

Com os indicadores parcelares relativos à estratégia de inércia/alheamento, apresentados no quadro 50, construímos o indicador agregado que apresentamos no quadro 51.

Observamos que a maioria das respostas se situam nos valores intermédios. Sendo 6 o valor médio da escala, consideramos as seguintes categorias para os estudos subsequentes:

Nada/pouco importante (35,14%)

Razoavelmente importante (20,27%)

Muito/muitíssimo importante (40,54%)

estratégia inércia/alheamento		
Escala de graduação	N	%
0 - Não respondeu	9	4,05
2 - Nada importante	8	3,60
3	5	2,25
4	22	9,91
5	43	19,37
6	45	20,27
7	52	23,42
8	21	9,46
9	13	5,86
10 - MUITÍSSIMO importante	4	1,80
Totais	222	100,00

Quadro 51 - Estratégia de inércia/alheamento: indicador agregado

Após efectuarmos os cruzamentos da estratégia de inércia/alheamento com as características dos respondentes, verificámos que apenas existia variação com significado estatístico em relação à cultura docente, como apresentamos no quadro 52.

estratégia inércia/alheamento	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola actual	Situação profissional	Habilitações	Cultura Docente	Abertura à Mudança
Probabilidade observada	0,25	0,70	0,16	0,38	0,10	0,53	0,39	0,00	0,72

Quadro 52 - Variações da estratégia de inércia/alheamento com as características dos respondentes

Analizamos, de seguida a correlação existente entre a estratégia de inércia/alheamento e a cultura docente, cujo resultado apresentamos no quadro 53.

São os professores que dizem ter uma cultura de colegialidade artificial que maioritariamente afirmam considerar a estratégia de inércia/alheamento muito/muitíssimo importante. Tentaremos explicar este resultado com o facto de, como referem Fullen e Hargreaves (2001), a colegialidade artificial poder reduzir a

motivação dos docentes em cooperarem mais e investirem na mudança, o que poderá levar a não procurarem voluntariamente situações de formação contínua.

Cultura Docente	Colegialidade artificial	colaboração	TOTAL
Estratégia inércia/alheamento			
Nada/pouco importante	7 16%	65 45%	72 38%
Razoavelmente importante	14 33%	25 17%	39 21%
Muito/muitíssimo importante	22 51%	55 38%	77 41%
TOTAL	43 100%	145 100%	188 100%

Quadro 53 - A estratégia de inércia alheamento segundo a cultura docente

4.2.1. Estratégia de Promoção

Com os indicadores parcelares relativos à estratégia de promoção, apresentados no quadro 50, construímos um indicador agregado, conforme mostra o quadro 54, e observámos que a maioria das respostas pendem dos valores intermédios para os valores mais altos da escala.

Para os estudos posteriores, iremos considerar as seguintes categorias:

Nada/pouco importante (18,29%)

Razoavelmente importante (21,62%)

Muito/muitíssimo importante (54,05%)

Estratégia de promoção		
Escala de Graduação	N	%
0 - Não respondeu	12	5,41
2 - Nada importante	4	1,80
3	4	1,80
4	5	2,25
5	29	13,06
6	48	21,62
7	44	19,82
8	48	21,62
9	15	6,76
10 - Muitíssimo importante	13	5,86
Totais	222	100,00

Quadro 54 - Estratégia de promoção: indicador agregado

Ao efectuarmos os cruzamentos da estratégia de promoção com as características dos respondentes, verificámos, conforme o quadro 55, que esta estratégia apenas tem variações com significado estatístico com o tempo de serviço docente.

Estratégia de promoção	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola actual	Situação profissional	Habilitações	Cultura Docente	Abertura à Mudança
Probabilidade observada	0,12	0,18	0,03	0,50	0,12	0,79	0,46	0,06	0,83

Quadro 55 - Variações da estratégia de promoção pelas características dos respondentes

Analizamos, de seguida, os cruzamentos entre as referidas variáveis.

Da observação do quadro 56, podemos constatar que são os professores com o tempo de serviço intermédio, logo seguidos dos que têm menos tempo de serviço, que maioritariamente dizem ser muito/muitíssimo importante a estratégia de promoção. Poderá este resultado dever-se ao facto de ainda estarem a meio da carreira, ou a iniciá-la, necessitando por isso da formação contínua para progressão na carreira.

Tempo de serviço	1-14	15-23	24-35	TOTAL
Estratégia de promoção				
Nada/pouco importante	20 27%	8 12%	16 21%	44 20%
Razoavelmente importante	10 13%	17 25%	23 30%	50 23%
Muito/muitíssimo importante	45 60%	44 64%	38 49%	127 57%
TOTAL	75 100%	69 100%	77 100%	221 100%

Quadro 56 - A estratégia de promoção segundo os anos de serviço docente

4.2.1. Estratégia de Desenvolvimento

Com os indicadores parcelares relativos à estratégia de desenvolvimento, apresentados no quadro 50, construímos o indicador agregado que apresentamos no quadro 57.

Constatamos que a maioria das respostas se situam nos valores mais altos. Para os estudos subsequentes, e sendo o 6 o valor médio da escala, consideramos as seguintes categorias:

Muito importante (65,77%)

Muitíssimo importante (22,52%)

Estratégia de desenvolvimento		
Escala de graduação	N	%
0 - Não respondeu	5	2,25
2 - Nada importante	--	---
3	2	0,90
4	1	0,45
5	2	0,90
6	16	7,21
7	12	5,41
8	88	39,64
9	46	20,72
10 - muitíssimo importante	50	22,52
Totais	222	100,00

Quadro 57 - Estratégia de desenvolvimento: indicador agregado

Efectuados os cruzamentos da estratégia de desenvolvimento com as características dos respondentes, cujos resultados apresentamos no quadro 58, verificámos que existia homogeneidade na variação das repostas.

Julgamos, então, poder concluir que a maioria percentual dos nossos respondentes diz-se aberto à interacção com os outros, a negociar alianças e, deste modo, mais aberto à mudança. Encara a formação como um processo de constante actualização e melhoramento das capacidades docentes, não apenas em benefício próprio mas, essencialmente, em benefício da escola e dos alunos.

estratégia desenvolvimento	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Localização da escola	Anos de serviço na escola actual	Situação profissional	Habilitações	Cultura Docente	Abertura à Mudança
Probabilidade observada	0,48	0,45	0,39	0,14	0,40	0,93	0,55	0,35	0,96

Quadro 58 - Variações da estratégia de desenvolvimento com as características dos respondentes

Fazendo a síntese da relação entre identidade profissional e formação, podemos concluir que a maioria dos professores declara considerar a formação muito importante para poder intervir melhor na escola.

Nos cruzamentos das várias estratégias com as características dos respondentes, verificámos que:

em relação à estratégia de alheamento, apenas existe variação com significado estatístico com a cultura docente, sendo os professores com uma cultura de colegialidade artificial quem mais frequentemente considera esta estratégia muito/muitíssimo importante. O facto de estes professores colaborarem normalmente entre si de forma compulsiva, poderá diminuir a motivação para investir na profissão e, conseqüentemente, na formação. *Este resultado também confirma a nossa hipótese 6;*

no que respeita à estratégia de promoção, a maioria dos respondentes considera muito/muitíssimo importante esta estratégia, o que é um resultado esperado dado que a frequência de acções de formação é um dos requisitos obrigatórios para a progressão na carreira docente. A estratégia de promoção apenas tem variação estatisticamente significativa com o tempo de serviço docente, *resultado que confirma a nossa hipótese 2;*

no que concerne à estratégia de desenvolvimento, a maioria dos respondentes situa esta estratégia nos valores mais altos da escala (muito/muitíssimo importante), não havendo variações estatisticamente significativas nos cruzamentos com as características dos respondentes.

Deste modo, a maioria dos professores considera a formação como um instrumento essencial para a progressão na carreira, mas também, e

essencialmente, como um processo de actualização permanente e promotor de mudança.

CONCLUSÃO

Nos últimos 50 anos houve grandes mudanças na maneira de pensar a escola em Portugal e, no início do século XXI, espera-se que esta seja uma instituição onde a vivência e a aprendizagem das culturas e da democracia sejam uma realidade e, deste modo, um espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens.

A regulamentação da Reorganização Curricular do Ensino Básico através do decreto-lei 6/2001 preconizou uma nova mudança em educação, visando responder às actuais exigências da escola e reportando para o currículo novos modos de o perceber, conceber e gerir, o que trouxe, inevitavelmente, repercussões na organização da escola, nos conteúdos programáticos e nas práticas docentes. É neste contexto que surge o tema do nosso estudo **“Influência da Cultura Docente na Reorganização Curricular do Ensino Básico”**

Para a prossecução do nosso objectivo e, após termos, num primeiro momento, construído o quadro teórico de referência, procedemos à realização de uma investigação empírica através do método hipotético-dedutivo. Utilizámos como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário destinado a professores do primeiro ciclo, nível de ensino a que pertencemos, tendo a nossa amostra incidido no distrito de Coimbra. O tratamento da informação foi efectuado segundo o modelo estatístico, de modo a quantificarmos os conceitos em análise, bem como a correlação entre as variáveis. Por fim, procedemos à análise e inferência dos resultados obtidos.

Tornando-se necessário concluir a nossa investigação, queremos evidenciar a provisoriedade e limitações de um estudo, circunscrito num espaço e num tempo limitado, sublinhando que todas as conclusões por nós aventadas se referem a tendências e não a certezas.

Vivemos numa época em que a consciência de um mundo em transformação é cada dia mais forte. As sociedades confrontam-se, hoje, com

novos desafios e problemas provocados, essencialmente, pela evolução tecnológica e pelo fenómeno da globalização.

A escola é uma instituição integrada na sociedade, não podendo jamais viver à margem desta, pelo que, as grandes transformações que acontecem na época actual originam, inevitavelmente, mudanças na escola e nos professores.

Mudar é, como diz Perrenoud (1994b: 149-150), “renunciar a funcionamentos de que se gostava, é resignar-se, é adaptar-se, aprender a reflectir e a agir de maneira diferente”. Nesta perspectiva, mudar não é fácil, e nada nem ninguém se muda por decreto, havendo inúmeros factores passíveis de condicionar os processos de mudança.

Para que as mudanças em educação sejam efectivas, sem conflitos nem resistências, é necessário que os actores educativos as desejem, as entendam e as assumam. Torna-se, pois, imprescindível motivar os professores para uma mudança de atitude, assim como todos os intervenientes no processo educativo. Sem uma mudança nas atitudes, nos comportamentos e nas práticas dos professores nenhuma mudança será consolidada.

A mudança fundamental da escola de hoje assenta na necessidade de responder aos problemas resultantes da pluralidade socio-cultural dos alunos da escolaridade básica, originados pela massificação do ensino, desenvolvendo saberes e competências que lhes permitam adaptar-se e responder eficazmente às situações com que se confrontarão na vida activa. Passa, pois, pela apropriação do currículo nacional e a sua adequação às especificidades da escola e da sala de aula. Deste modo, o currículo não pode mais ser entendido numa lógica tyleriana, como um conjunto de conteúdos programáticos a transmitir em cada disciplina, mas sim como um projecto que se vai construindo socialmente, através duma multiplicidade de interações políticas, culturais e contextuais. Nesta perspectiva, as aprendizagens essenciais comuns terão sempre de ser definidas a nível central. Porém, cabe a cada escola e a cada professor adequar o currículo nacional às características e necessidades dos contextos e dos alunos, com vista o real sucesso educativo, num quadro de desenvolvimento curricular.

O currículo, equacionado em função do binómio «currículo nacional/projectos curriculares contextualizados», requer processos de decisão a

diversos níveis e de negociação com os vários intervenientes no processo educativo, o que implica uma ruptura com a tradicional cultura de individualismo dos professores, habituados ao trabalho solitário com os seus alunos, sem outras interferências. Só com uma cultura de colaboração, assente na confiança colectiva, na negociação permanente e na partilha de experiências entre pares, sem imposições nem rigidez burocrática, é possível entender um verdadeiro quadro de gestão curricular.

É nesta concepção de escola e de currículo que surge o Decreto-lei 6/2001, que implementa a Reorganização Curricular do Ensino Básico, visando adequar à realidade de cada escola e sala de aula o currículo nacional, procurando responder às diversas necessidades e características do aluno através do Projecto Curricular de Turma, em articulação com o Projecto Curricular de Escola, não esquecendo, porém, os objectivos gerais da escola, consagrados no seu Projecto Educativo.

Este Decreto-lei, assente numa filosofia de flexibilização curricular, consubstancia verdadeiramente o direito de todos os cidadãos à educação, ao ensino e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, consagrado na Constituição da República Portuguesa de 1976 e que a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e reformas subsequentes procuraram implementar e regulamentar, tendo, no entanto, conseguido apenas algumas mudanças pontuais. Pretendeu-se, assim, dar às escolas melhores condições para a concepção e desenvolvimento dos seus projectos curriculares, reconhecendo-lhes autonomia “no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo” (Dec. lei 6/2001: art.º 3, g).

Porém, a aplicação deste Decreto-lei, com as mudanças que lhe estão associadas e, naturalmente, limitadas por diversos constrangimentos, suscita-nos algumas questões, designadamente em relação à forma como os professores, principais actores neste processo, vêm a sua concretização.

Procurando algumas respostas, nomeadamente, em relação à opinião e reacção dos docentes à implementação da Reorganização Curricular nas suas escolas/turmas bem como as suas atitudes/sentimentos face à escola e à

formação, desenvolvemos, como já referimos, uma investigação empírica quantitativa, recolhendo os dados que pretendíamos analisar através de um inquérito por questionário distribuído a 349 professores do 1º ciclo do ensino básico do distrito de Coimbra.

Para a construção da nossa amostra norteou-nos a convicção (pelo conhecimento que temos do distrito) que nos diversos agrupamentos teríamos a possibilidade de encontrar uma amostra relativamente homogénea no que respeita à diversidade das idades, sexo, tempo de serviço docente, anos de trabalho na escola actual, situação profissional e habilitações académicas. Tivemos, assim, essencialmente em conta a localização da escola, procurando abarcar agrupamentos integrados equitativamente nas várias regiões geográficas e populacionais do distrito.

A nossa amostra real é formada pelos 222 professores que devolveram, devidamente preenchidos, os inquéritos que distribuímos.

Os nossos inquiridos distribuem-se entre os 23 e os 57 anos de idade, sendo a faixa etária dos 40-46 anos a que teve mais respondentes. Também foram os professores posicionados no escalão 15-23 anos, referente ao tempo de serviço docente (distribuídos entre os 1 e os 35 anos), que responderam em maior número. Estes resultados indiciam a provável maturidade pessoal e profissional da nossa amostra.

Como é tradicional no ciclo de ensino a que se reporta este estudo, a grande maioria dos nossos inquiridos são do sexo feminino, no entanto, ainda responderam ao nosso inquérito 33 indivíduos do sexo masculino.

A maioria dos respondentes tem como grau académico a licenciatura e não o tradicional bacharelato ou equiparado. Este resultado demonstra que muitos professores souberam aproveitar as oportunidades de formação de modo a obterem a licenciatura, ou equiparação, com vista à progressão na carreira, não esquecendo que os professores mais novos já saem licenciados da sua formação inicial.

Quanto à situação profissional dos inquiridos, a maioria percentual pertence ao Quadro de Zona Pedagógica, seguida dos que pertencem ao Quadro de Escola, havendo apenas 18 professores que, sendo contratados, não têm

ainda estabilidade profissional. Em relação aos anos de serviço na escola, distribuídos entre os 1 e os 27 anos, um grande número de docentes está pela primeira vez na escola actual. Estes dois resultados parecem-nos relacionados pois, os professores do QZP são sujeitos anualmente a concurso, o que origina uma grande mobilidade anual de docentes e indicia a provável instabilidade docente sentida pela nossa amostra.

Finalmente, em relação à situação da escola, os docentes que responderam ao nosso questionário distribuem-se de forma relativamente equitativa (na casa dos 30%) pelas três zonas consideradas: zona rural, zona semi-urbana e zona urbana. Pensamos que este resultado poderá dever-se, fundamentalmente, ao cuidado que tivemos na constituição da amostra.

Caracterizada a nossa amostra, consideramos ser importante sublinhar algumas das conclusões já apresentadas no decorrer da segunda parte do nosso trabalho.

- A maioria dos professores diz identificar-se com uma cultura de colaboração, no entanto, ainda uma percentagem significativa declara ter uma cultura de colegialidade artificial. O individualismo não teve expressão significativa. Ao efectuarmos os cruzamentos desta variável com as características dos respondentes, verificámos que havia homogeneidade das respostas. Este resultado demonstra que, cada vez mais, os professores encaram positivamente a interacção com os outros baseada num clima de confiança, entendimento e compromisso entre os intervenientes.

Dada a significância desta variável para o nosso estudo, considerámos essencial o seu cruzamento com as variáveis subsequentes.

- A maior parte dos nossos inquiridos diz ter uma grande abertura à mudança, no entanto, ainda um número significativo considera ter uma abertura média. Nesta variável observámos variações com significado estatístico com o tempo de serviço docente, com os anos de serviço na escola actual e com a cultura docente. Nas duas primeiras características, verifica-se uma proporção directa, ou seja, à medida que aumentam o

tempo de serviço docente e os anos de serviço na escola actual também aumenta a abertura à mudança. Estes resultados *confirmam a nossa hipótese 1 «A abertura à mudança depende do tempo de serviço docente»* e a *nossa hipótese 3 «Os professores com mais anos de serviço na escola actual têm maior abertura à mudança»*. No que concerne à cultura docente, são os professores com uma cultura de colaboração que, em maioria, revelam ter grande abertura à mudança. Estes dados estão de acordo com as nossas expectativas pois só uma cultura de colaboração e de participação permite a partilha de experiências e propicia a ajuda mútua, abrindo o caminho à inovação e predisposição para a mudança. Este resultado *confirma a nossa hipótese 7 «Os professores com uma cultura de colaboração estão mais abertos à mudança»*.

Dada a importância desta variável para a nossa investigação, considerámos essencial analisar a sua correlação com as variáveis posteriores.

- A maioria percentual dos nossos inquiridos assume ter uma atitude de descrença expectante em relação à mudança, havendo, porém, um número significativo de docentes que declara ter uma atitude de aceitação. Este resultado parece contrariar o obtido no ponto anterior, no entanto, pensamos que pode ser explicado com a panóplia de reformas educativas e reformulações curriculares com que os professores foram confrontados nos últimos 20 anos, sem vislumbrarem resultados práticos. Assim, apesar da lactente vontade de mudar, os docentes «desconfiam» de mais esta mudança normativa, preferindo «esperar para ver...». Esta variável apresentou variações com significado estatístico com a cultura docente e com a abertura à mudança, sendo os professores com uma cultura de colaboração e com grande abertura à mudança que mais frequentemente declaram ter uma atitude de aceitação face à mudança. Este resultado *confirma a nossa hipótese 10 «São os professores que têm uma atitude de aceitação face à mudança que mais facilmente se envolvem em processos de mudança»*.

- Dos vários factores que poderão influenciar a mudança, a maioria dos professores inquiridos concorda com a importância da formação contínua e da colaboração/participação na implementação da mudança. Também maioritariamente discordam que o M.E. crie condições de trabalho propícias à mudança. Em relação à autonomia/parcerias e à implicação da comunidade educativa, o maior número de respostas dos inquiridos situa-se na zona da indiferença, não parecendo acreditarem verdadeiramente que a autonomia das escolas seja uma realidade. Estes resultados parecem-nos concomitantes com o do ponto anterior, pois sem as condições de trabalho facilitadas pelo ME e sem as escolas terem autonomia e estabelecerem parcerias envolvendo toda a comunidade educativa, de modo a criarem essas mesmas condições, é fácil, como refere Esteve (1991) a atitude dos professores ser de descrença, mesmo que encarem positivamente a renovação pedagógica.

A formação contínua e a colaboração/participação apresentaram variações estatisticamente significativas com a cultura docente e com a abertura à mudança, mantendo-se entre os dois a mesma tendência. Assim, são os professores com uma cultura de colaboração e com grande abertura à mudança que mais frequentemente concordam com estes factores, o que demonstra que os professores com vontade de mudar estão mais abertos a interagir com maior confiança, a partilhar experiências e aprender uns com os outros em situações informais, em trabalho de grupo ou em formação contínua. Estes resultados *confirmam a nossa hipótese 6 «Os professores com uma cultura de colegialidade artificial não consideram que a formação contínua seja um factor de mudança»* e a *nossa hipótese 9 «Os professores que partilham experiências entre si envolvem-se facilmente em processos de mudança»*. A formação contínua variou ainda de forma estatisticamente significativa com a situação profissional, sendo os professores do Quadro de Escola que mais frequentemente dizem concordar com este factor. Pensamos, como Day (2001), que a estabilidade docente proporciona a segurança necessária ao

desenvolvimento dos processos de mudança e à aprendizagem permanente.

A implicação da comunidade educativa apresentou variações com significado estatístico em relação à idade, ao tempo de serviço docente e à situação profissional. Assim, são os professores mais velhos e os que têm mais tempo de serviço docente que mais frequentemente discordam da importância deste factor. Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de alguns dos docentes com mais idade e mais tempo de serviço terem ainda arraigada a imagem da sala de aula como «o seu mundo» e, numa atitude conservadora, não verem com bons olhos a interferência de estranhos nas suas práticas pedagógicas. Estes resultados *confirmam a nossa hipótese 5 «Os professores mais novos concordam mais facilmente com o envolvimento da comunidade educativa nos processos de mudança»*. Noutra perspectiva, são os professores do QZP que em maior número posicionam as suas respostas em relação a este factor na zona da indiferença. Como explicação aventamos o facto de, ao estarem anualmente sujeitos a concurso, estes docentes não se sentirão tão motivados para se implicarem com os diversos intervenientes em processos que dificilmente se consubstanciarão em apenas um ano lectivo. Dado que a implicação da comunidade educativa não varia com a abertura à mudança, *infirmam-se a nossa hipótese 8 «Os professores que consideram importante a implicação da comunidade educativa no processo de ensino/aprendizagem estão mais abertos à mudança»*.

Em relação à autonomia/parcerias, existiram variações estatisticamente significativas com a idade, o tempo de serviço docente e os anos de serviço na escola actual. Assim, são os professores com idade e com tempo de serviço docente intermédios que mais frequentemente concordam com este factor. Pensamos poder explicar estes resultados com a instabilidade docente sentida pelos professores mais novos e com menos tempo de serviço e a acomodação e conservadorismo dos professores mais velhos e com mais tempo de serviço docente. Estes resultados confirmam a nossa *hipótese 5 «Os professores mais velhos não*

consideram que a autonomia seja um factor essencial nos processos de mudança». Em relação aos anos de serviço na escola actual, à medida que aumentam os anos de serviço na escola também aumenta a percentagem de professores que concorda com este factor. Também este resultado nos parece poder ser explicado pela importância da estabilidade docente nos processos de mudança.

Quanto às condições de trabalho, verificou-se existir homogeneidade na variação das respostas pelas características dos respondentes, o que indicia a insatisfação sentida pela generalidade dos professores em relação a este factor.

- A grande maioria dos respondentes posiciona-se, em relação ao modo como encara a profissão, no modelo de negociação, havendo ainda representatividade em relação ao modelo de afinidade. Os modelos fusional e de retraimento não apresentaram significado expressivo. Esta variável apenas apresentou variações estatisticamente significativas com a cultura docente e com a abertura à mudança. Assim, são os professores com uma cultura de colaboração e com grande abertura à mudança que mais frequentemente dizem identificar-se com o modelo de negociação. Estes resultados eram por nós esperados, pois, neste modelo, os professores estão mais abertos a interagir com os outros e deste modo, mais seguros para tentarem novas experiências e mais abertos à mudança. Este último resultado *confirma a nossa hipótese 11 «Os professores que encaram a profissão segundo o modelo de negociação são os que têm mais abertura à mudança».*
- No que concerne à relação entre a identidade profissional e a formação, a maioria dos docentes considera muito/muitíssimo importante a estratégia de desenvolvimento, seguindo-se, por ordem decrescente, a estratégia de promoção e a estratégia de inércia-alheamento. A estratégia de inércia-alheamento só teve variação com significado estatístico com a cultura docente, sendo os professores com uma cultura de colegialidade artificial que mais frequentemente consideram a grande importância desta estratégia. Pensamos poder explicar este resultado com

o facto de os professores que se identificam com esta forma de cultura docente, não colaborarem voluntariamente entre si, mas sim por obrigação, o que pode interferir com o seu tempo livre e alterar grupos espontâneos, e originar uma diminuição da motivação em investir de forma voluntária na formação contínua. Este resultado também *confirma a nossa hipótese 6 «Os professores com uma cultura de colegialidade artificial não consideram que a formação contínua seja um factor de mudança»*.

A estratégia de promoção apenas variou de forma estatisticamente significativa com o tempo de serviço docente, sendo os professores com o tempo de serviço intermédio, seguidos de muito perto dos que têm menos tempo de serviço, quem maioritariamente considera muito/muitíssimo importante esta estratégia. Aventamos como explicação deste resultado o facto de estes professores estarem ainda a meio da carreira ou a iniciá-la, necessitando, assim, segundo o estatuto da carreira docente, da frequência de acções de formação para progressão na carreira. Este resultado *confirma a nossa hipótese 2 «A estratégia de promoção depende do tempo de serviço docente»*.

A estratégia de desenvolvimento não apresentou variações estatisticamente significativas, havendo homogeneidade na distribuição das respostas pelas características dos respondentes.

Neste ponto, apraz-nos reiterar as principais considerações registadas nesta investigação.

Grande parte dos professores parece identifica-se com uma cultura de colaboração, baseada num clima de confiança e compromisso entre os intervenientes, em suma, uma cultura, como diz Rocha (1998) que facilita a participação e promove a mudança. Do mesmo modo, enquadram-se também no modelo de negociação, encontrando-se abertos a interagir com os outros e a tentar novas experiências, e encaram a formação como um processo de actualização e melhoramento constantes, para assim poderem intervir na escola com maior qualidade – estratégia de desenvolvimento.

Parece-nos que os professores têm consciência da necessidade de mudar a escola, procurando acompanhar as mudanças que se operam na sociedade actual. Este facto implica, necessariamente, mudanças na representação e prática docentes, nomeadamente ao nível da relação do professor com o currículo, procurando sobretudo desenvolver em todos os alunos capacidades, aptidões e atitudes que os preparem para a vida adulta.

No entanto, os professores manifestam uma certa descrença, apesar da vontade de mudar. Poderá dever-se esta atitude ao facto de, em vários momentos, serem anunciados pelo ME sucessivos processos de mudança que não tiveram grandes repercussões nem resultados práticos. Não nos podemos esquecer, como refere LIMA (1995, p.89), que qualquer mudança deve ser devidamente divulgada e explicada para assim os professores se sentirem motivados, se implicarem e se empenharem em todo o processo. Também a falta de condições e de meios para a implementação e consolidação da mudança, nomeadamente, no que concerne à autonomia e gestão das escolas e às condições de trabalho proporcionadas pelo ME ou procuradas pelos agrupamentos, poderá justificar esta atitude de descrença expectante dos professores. A formação dos professores e a colaboração/participação são por eles consideradas como os factores mais importante para a consolidação dos processos de mudança.

Após tirarmos estas ilações parece-nos poder concluir que a maioria dos professores inquiridos tem vontade de mudar, está aberta à mudança e que esta abertura se articula com as alterações profundas ocorridas na sociedade. Compete ao ME não gorar as expectativas dos professores e criar realmente as condições necessárias para que esta mudança seja efectiva. Mas, também os docentes têm o dever de se empenhar em todo o processo, pois, como já referimos, a mudança surge como o resultado do que as pessoas pensam e fazem...

Não nos podemos esquecer que a implementação do decreto-lei 6/2001 decorre na maioria das escolas há apenas dois/três anos¹⁸, o que, para uma mudança tão profunda, pensamos não ser o tempo suficiente para que a maioria dos professores veja os seus resultados práticos ou ter já uma opinião abalizada sobre o assunto. É necessário deixar passar o tempo, fazer novas experiências, pensar e repensar estratégias, aprender em conjunto com os erros e com os sucessos e, só depois, tirar conclusões.

Uma certeza, no entanto: cada vez mais, como professores, temos o dever de desenvolver em todos os alunos atitudes e competências essenciais à sua formação pessoal e social, de modo a mais facilmente se adaptarem a este mundo em permanente mudança, ajudando-os a tornarem-se cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade, tolerantes, responsáveis e participativos na vida activa do país. E, talvez, quem sabe, todos juntos possamos tornar um pouco melhor o mundo...

E... “o melhor meio de saber até onde se pode ir é meter-se ao caminho e partir¹⁹”.

Achamos poder terminar este trabalho, reflectindo numa afirmação de Robert Fort²⁰:

*“... a virtude humana que mais conta é a coragem – a coragem para agir a partir de provas insuficientes e conhecimentos limitados.
E isso é tudo o que possuímos”.*

¹⁸ Apesar do Decreto-lei 6/2001 ter entrado em vigor no ano lectivo 2002/2003, só no ano lectivo seguinte, com a generalização dos agrupamentos de escolas, ele foi verdadeiramente implementado em todas as escolas, com a condicionante de o primeiro ano ter sido o ano de instalação da maioria dos agrupamentos, não estando, por isso os seus projectos educativos e os projectos curriculares em vigor desde o início do ano.

¹⁹ BERGSON, H. , citado por PROUVOST B. (1992), **Inovar na Empresa**, Lisboa; Publicações D. Quixote (p. 115)

²⁰ Citado por HAMPTON, (1990: 268)

Siglas utilizadas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CRESE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DEB	Departamento de Educação Básica
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NAC's	Novas Áreas Curriculares
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo de Escola
QZP	Quadro de Zona Pedagógica

TIC's

Tecnologias de Inovação e Comunicação

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (2001), “A Gestão Flexível do Currículo, o ponto de vista da administração” in *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*, Lisboa: Texto Editora, 22-30.
- ABRANTES, P. (2002), “Introdução” in *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências*, Lisboa: ME – DEB.
- ABREU, I. e ROLDÃO M.^a C, 1989, “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos” in Pires E. L. et al *O Ensino Básico em Portugal*, Porto: Asa, 41-94
- ACKER, S. (1987), “Primary School Teaching as an Occupation”, in Sara Delamont (org.), *The Primary School Teacher*, London: The Falmer Press
- ALARCÃO (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto: Porto Editora, Coleção CIDine
- ALMEIDA, A. M.^a T. (2003), “Onde o desenvolvimento e a formação se cruzam”, in *Revista ELO, edição especial, Janeiro 2003*, Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 17-24.
- ALONSO, L. (2003), “Desenvolvimento Profissional de Professores e inovação educativa”, in *Revista ELO, edição especial, Janeiro 2003*, Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 167-185.
- ALVES PINTO, C. (2001), “Socialização e Identidade Docente” in Teixeira, M., *Ser Professor no Limiar do Século XXI*, Porto: ISET, 21-78.
- APPLE, M. (1999), *Políticas Culturais e Educação*, Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, P. T. (2002), *Tomada de decisão e gestão curricular: um estudo de caso no 2º CEB*, Aveiro, Universidade de Aveiro
- ARROTEIA, J. C., PARDAL, L. A., MARTINS, A. M. e CORREIA, E. (1995), *Reforma Curricular, uma situação experimental em análise*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- BENAVENTE, A. (1999), *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- CAMPOS, B. (1986), “ Prefácio” in Pires, E. L. (1997), *Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentação e comentários*, Porto: Asa.
- CARIA, T. (2000), *A Cultura Profissional dos Professores*, Porto: Fundação Calouste Gulbenkian

- CARNEIRO, R. (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- CARVALHO, A. D. (org.) (1993), *A Construção do Projecto de Escola*, Porto: Porto Editora.
- CHIAVENATO, I (1983), *Introdução à Teoria Geral da Administração*, S. Paulo: McGraw-Hill
- CORREIA, E. (1994), *Um percurso, duas dinâmicas*, Porto: Areal Editores.
- CORTESÃO, L. 1982, *A Escola e a Sociedade – que relação?*, Porto: Edições Afrontamento
- COSTA, J. A. (1991), *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. A. (1997), *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (1998), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: Asa.
- COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. e SOUSA, L. (2001), *TEIP, Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A., VENTURA, A. e DIAS, C. (2002), “Dos Projectos de Escola aos Projectos de Turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais”, in *Gestão Flexível do Currículo – reflexão de formadores e investigadores*, Lisboa: ME – DEB .
- DAY, C. (2001), *Desenvolvimento Profissional de Professores*, Porto: Porto Editora
- DELORS, J. (1996), *Educação, um Tesouro a Descobrir*, Porto: Asa
- ESTEVE, J. (1991), “Mudanças Sociais e Função Docente”, in Nóvoa, A. et. al (coord.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 95-122.
- ESTEVES, M. (2000), “Flexibilidade Curricular e Formação de Professores”, in *Revista da Educação*, vol. IX, n.º 1, 2000, Lisboa: Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 119-123.
- ETZIONI, A. (1984), *Organizações Modernas*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- FERNANDES, M. (2000) “O Currículo na Pós-Modernidade: dimensões a reconceptualizar” in *Revista da Educação*, vol. IX, n.º 1, 2000, Lisboa: Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 27-38.

- FERREIRA, J. B. (2001), *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*, Leiria: Magno edições.
- FERREIRA, J. M. C. et. al (1996), *Psicossociologia das Organizações*, Lisboa: Mc.Graw-Hill.
- FORMOZINHO, J. (1991), "Introdução" in Machado e Gonçalves (1991), Ribeiro, A. (1990), *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa: Texto Editora
- FORMOSINHO, J. (1998), *o Ensino Primário de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT 2000, nº 21, Lisboa: ME.
- FREITAS, C. V. (2000), "O Currículo em Debate: Positivismo–Pós-Modernismo. Teoria–Prática", in *Revista da Educação*, vol. IX, n.º 1, 2000, Lisboa: Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 39-52.
- FREITAS, C. V. et al. (2001), *Gestão flexível do currículo – contributos para uma reflexão crítica*, Lisboa: Texto Editora.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001), *Por que é que vale a pena lutar? – o trabalho de equipa na escola*, Porto: Porto Editora
- GARCIA, J. (1992), *Comunicacion de masas e pensamiento político*, Madrid: Edições Pirâmide
- GÓMEZ, P. e SACRISTÁN, G. (1993), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata
- GRÁCIO, R. (1984), "Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80", in Loureiro, J. E. (coord.) (1985), *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas, e Tecnológicas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GRUERE, J. P. (s/d), "Atitudes e Mudanças de Atitudes", in Aubert et. al, *Management I*, Porto: Rés.
- HAMPTON, D. (1990), *Administração – Processos Administrativos*, S. Paulo: McGraw-Hill
- HARGREAVES, A. (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança*, Alfragide: McGraw-Hill.
- HILL, M. e HILL, A. (2000), *Investigação por Questionário*, Lisboa: Sílabo.
- HUBERMAN, M. (1995), "Networks that alter teaching" in *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 2, 193-221.

- LAROCHE, H. (s/d) – “Cultura Organizacional”, in Aubert, N. et al., *Management I*, Porto, Rés Ed., 367-434
- LEITE, C. (2001), “A Reorganização Curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios”, in *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*, Porto: Asa.
- LEITE, C. (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Asa.
- LEITE, C., FERNANDES, P. e GOMES, L. (2001), *Projectos curriculares de escola e turma – conceber, gerir e avaliar – teoria*, Porto: Asa.
- LEITE, C., FERNANDES, P. (2003), “Da Organização às práticas de Formação Contínua de Professores””, in *Revista ELO, edição especial, Janeiro 2003*, Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 55-66.
- LIMA, L. (1992), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, M.^a J. (1995), *Escola e Mudança. O Sistema Educativo–A Escola–A Aula–O Professor*, Porto: Edições Afrontamento.
- MACHADO, F. A. e GONÇALVES, M.^a F. M., (1991), *Currículo e Desenvolvimento Curricular – problemas e perspectivas*, Rio Tinto: Asa.
- MARCELO, P. I. A. (2004) *Cultura Organizacional Escolar – os professores do primeiro ciclo e o actual modelo de gestão: implicações culturais* (doc. electrónico), Aveiro: Universidade de Aveiro
- MARTINS, A. M. (1996), *Escola e Mercado de Trabalho em Portugal: imperativos de mudança e limites de realização*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- MARTINS, A. M. (1999), *Formação e emprego numa sociedade em mutação*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MORGADO, J. C. (2001), “Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política” in Morgado, J. C. e Paraskeva, J. M. (2001), *Currículo: factos e significações*, Porto: Asa.
- MORGAN, G. (1986), *Paradigms, Metaphors and Puzzle Solving in Organization Theory*, in *Administrative Science Quarterly*, n.º 25
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1999), *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*, Lisboa: ME-DEB.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2001), *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, Lisboa: ME-DEB.

- MORRISH, I. (1981), *Para uma Educação em Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- NETO-MENDES, A. (1999), *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PACHECO, J. A. (2001), *Currículo, Teoria e Praxis*, Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L. A. (1985), “Educação e desenvolvimento sócio-económico em Portugal”, in Loureiro, J. E. (coord.) (1985), *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas, e Tecnológicas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PARDAL, L. A. (1993), *A Escola, o Currículo e o Professor*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- PARDAL, L. A. (1997), *Inovação Educacional, uma perspectiva sociológica*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal Editores
- PERRENOUD, P. (1994a), “A Escola deve seguir ou antecipar as mudanças da Sociedade”, in Thurler, M., *A Escola e a Mudança*, Lisboa: Escolar Editora, 11-32.
- PERRENOUD, P. (1994b), “A Organização, A Eficácia e a Mudança, Realidades Construídas pelos Actores”, in Thurler, M., *A Escola e a Mudança*, Lisboa: Escolar Editora. (133-158)
- PIRES, E. L. (1988), “A Massificação Escolar” in *Revista Portuguesa da Educação* (1998), 1, C.E.E.D.C.: Universidade de Minho, 27-43.
- PIRES, E. L. (2000), *Nos Meandros do Labirinto Escolar*, Oeiras: Celta Editora.
- PIRES, L., FERNANDES, S. e FORMOSINHO, J. (1991), *A Construção Social da Educação Escolar*, Rio Tinto: Asa
- RIBEIRO, A. (1996), *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa: Texto Editora.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, M.^a P. (2003), (Re)Construir o Currículo na Escola: a intervenção do professor na construção de projectos curriculares de escola e de turma, Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ROCHA, A. P. (1998), *Projecto Educativo de Escola, Administração Participada e Inovadora*, Porto: Edições Asa.
- ROLDÃO, M.^a C. (1999), *Os Professores e a Gestão do Currículo, perspectivas e práticas em análise*, Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.^a C. (2001), “Currículos e Políticas Educativas: tendências e sentidos de mudança” in Freitas, V. et al, *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*, Lisboa: Texto Editora, 60-68.
- SÁ-CHAVES, I. (1999), “O Currículo como Meio ou Instrumento”, in *IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo*, Algarve: AEEPC.
- SACRISTÁN, G. (1995), *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- SACRISTÁN, G. (2000), “Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas” in Pacheco, J. *Políticas Educativas – o neoliberalismo em educação*, Porto: Porto Editora, 47-63.
- SAINSAULIEU, R. (1995), *Sociologie de l'entreprise organisation, culture e développement*, Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques – Daloz.
- SANTOS, M. A. (2000), *La Escuela que aprende*, Madrid: Morata.
- SARMENTO, M. (1994), *A Vez e a Voz dos Professores*, Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, M. (1997), *Lógicas da Acção. Estudo Organizacional da Escola Primária*, Braga: Universidade do Minho, tese de doutoramento.
- SEBARROJA, J. C. (2001), *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*, Porto: Porto Editora.
- SERRA, C., COSTA, J. A. e PORTUGAL, G. (2004), “Da educação pré-escolar ao 1º ciclo do Ensino Básico”, in Costa, J. A., Andrade, A. J., Neto-Mendes, A., Costa, N. (2004), *Gestão Curricular, percursos de investigação*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SHEIN, E. (1992), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass
- TEIXEIRA, M. (1995), *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*, Alfragide: McGraw-Hill.
- THURLER, M. (1994), “Reactions professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?”, in *Revue Française de Pédagogie*, nº 109, Octobre – Novembre 1994, 19-36.

- THURLER, M. e PERRENOUD P. (1994), *A Escola e a Mudança, contributos sociológicos*, Lisboa: Escolar Editora
- TORRES, L. L. (1997), *Cultura Organizacional Escolar*, Oeiras: Celta Editora.
- TUCKMAN, B. W. (2002), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J., MONTEIRO, B., LIMA, L. (1994), “Culturas organizacionais”, in Vala et al. *Psicologia Social das Organizações*, Oeiras, Celta, 13-37
- WITAKER, P. (1999), *Gerir a Mudança nas Escolas*, Porto: Asa
- ZABALZA (1992), “Do Currículo ao Projecto de Escola” in Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, 87-10
- ZABALZA (1997), *Diseño y Desarrollo Curricular*, Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. M. (1993), *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e práticas*, Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei 5/73 – Reforma Veiga Simão
- Constituição da República Portuguesa de 1976
- Lei 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário
- Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio – ordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão da escola
- Decreto-lei n.º 115 /98, de 4 de Maio – autonomia, administração e gestão da escola
- Lei 6/2001 – Reorganização Curricular do Ensino Básico

ANEXOS

Anexo 1. Questionário

Sou aluna do Mestrado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e estou a fazer um estudo no âmbito da Dissertação de Mestrado sobre a opinião que os professores têm da escola, nomeadamente, no que concerne à Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Para a realização do estudo necessitamos do seu conhecimento e das suas opiniões pelo que lhe solicitamos colaboração através da resposta sincera a este questionário.

O ANONIMATO É GARANTIDO

1. Idade _____

2. Sexo : 1. Masculino ☐ 2. Feminino ☐

3. Anos de serviço docente _____

4. É professor titular de turma? 1. Sim ☐ 2. Não ☐

5. Se respondeu Sim à questão 4, que ano(s) lecciona?
(assinale com um x a sua situação)

1º ano	<input type="checkbox"/>	2º ano	<input type="checkbox"/>
3º ano	<input type="checkbox"/>	4º ano	<input type="checkbox"/>

6. Se respondeu Não à questão 4, qual a sua situação?
(assinale com um x a sua situação)

1. Professor de apoio/ensino especial	<input type="checkbox"/>
2. Professor com dispensa da componente lectiva	<input type="checkbox"/>
3. Outra Qual? _____	<input type="checkbox"/>

7. A sua escola situa-se numa:
(assinale com um x a sua situação)

1. Zona Rural	<input type="checkbox"/>	2. Zona Urbana	<input type="checkbox"/>
3. Zona Semi-urbana	<input type="checkbox"/>		

8. Há quantos anos trabalha na escola em que está? _____

9. É professor do:

(assinale com um x a sua situação)

1. Quadro de Escola	<input type="checkbox"/>
2. Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/>
3. Contratado	<input type="checkbox"/>

10. Trabalha na:

(assinale com um x a sua situação)

1. Escola a que pertence (quadro)	<input type="checkbox"/>
2. Está a trabalhar noutra escola (destacado)	<input type="checkbox"/>

11. Qual é a sua habilitação académica?

(assinale com um x a sua situação)

1. Equiparado a bacharel	<input type="checkbox"/>
2. Bacharel	<input type="checkbox"/>
3. Licenciado	<input type="checkbox"/>
4. Outra <input type="checkbox"/>	Qual? _____

12. Pela experiência que tem como docente, considera que a Reorganização Curricular do Ensino Básico (decreto-lei 6/2001):

(assinale com um x em cada coluna, conforme os casos)

	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
1. permite uma maior colaboração entre os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. é desnecessária porque, na prática, fica tudo na mesma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. permite um maior envolvimento e responsabilização da comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. facilita a intromissão de estranhos em assuntos da sala de aula que só dizem respeito ao professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. A profissão docente pode ser encarada e vivida de formas muito diversas. De seguida apresenta-se uma listagem de possíveis atitudes/sentimentos face à escola. Qual aquela com que melhor se identifica?

(assinale com x uma e uma só das propostas seguintes, a que mais se aproximar da sua maneira de estar na escola)

1. Desenvolvo a minha actividade segundo as orientações definidas pelo órgão de gestão da escola	<input type="checkbox"/>
2. Evidencio a importância do meu papel como professor(a) procurando obter apoio para o trabalho que quero desenvolver	<input type="checkbox"/>
3. Procuro trabalhar com colegas com quem mantenho relações de amizade	<input type="checkbox"/>
4. Ser professor é uma profissão complexa. Quando saio da escola procuro pensar noutra coisa.	<input type="checkbox"/>
5. Defendo sempre as posições tomadas pelos colegas, apostando essencialmente na solidariedade entre professores	<input type="checkbox"/>
6. Pertença a um grupo dentro da escola e isso ajuda-me no trabalho	<input type="checkbox"/>
7. Tanto podia ser professor(a) como exercer outra profissão. Para mim o importante são as relações que estabeleço	<input type="checkbox"/>
8. Desenvolvo com os meus colegas de grupo (de ciclo) estratégias para garantir boas condições de trabalho para o nosso grupo (ciclo)	<input type="checkbox"/>

14. A Reorganização Curricular do Ensino Básico pressupõe a construção do Projecto Curricular de Turma. No seu entender, o Projecto Curricular de Turma:

(assinale com x o que corresponde ao seu caso)

1. é mais um papel que somos obrigados fazer e que acaba por ficar na gaveta	<input type="checkbox"/>
2. ajuda os professores a encontrarem as formas mais adequadas para promoverem a diversificação pedagógica	<input type="checkbox"/>
3. é mais um papel de «fachada», pois ninguém tem nada a ver com o que faz dentro da sala de aula.	<input type="checkbox"/>

15. As mudanças sociais, tecnológicas e do conhecimento que ocorrem nos nossos dias têm repercussões na escola, incentivando a mudança. Considera que:

(assinale com um x em cada coluna, conforme a sua opinião)

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. os professores procuram formação contínua específica para se prepararem para a mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. o ME apetrecha a escola para a utilização das novas tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. os professores implicam-se nos processos de mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. as mudanças da sociedade interferem nas práticas educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. a escola/agrupamento promove acções de formação visando a preparação dos professores para a mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. a partilha de experiências entre os professores facilita a mudança em educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. a escola/agrupamento procura alternativas para se equipar para a utilização das TIC's	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. os encarregados de educação implicam-se nos processos de mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. o M.E. promove acções de formação para melhor se entender a mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. a escola/agrupamento estabelece parcerias que facilitem a mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. a partilha de experiências entre os professores facilita a mudança em educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. não há necessidade de efectuar quaisquer mudanças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. as autarquias implicam-se nos processos de mudança educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. o M.E. cria condições para os professores poderem mudar as práticas educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. a cooperação de todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem contribui para a mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. as escolas têm autonomia para promoverem a mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. as entidades sociais e/ou económicas implicam-se nos processos de mudança educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Os processos de mudança envolvem toda a comunidade educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Ao tomar conhecimento do conteúdo do decreto-lei 6/2001 (Reorganização Curricular do Ensino Básico), pensou:

(assinale com x o que corresponde ao seu caso)

1. “vamos lá a ver se nos dão condições para podermos fazer isto...”	<input type="checkbox"/>
2. “não vou alterar as minhas práticas pedagógicas”	
3. “isto tem «pernas para andar»” e procurou documentar-se o mais possível sobre o assunto.	<input type="checkbox"/>
4. “mais uma mania do M.E.; mudam-se os nomes, mas fica tudo na mesma”, não se preocupando mais com o assunto.	<input type="checkbox"/>
5. “a adaptação do currículo às características da turma é uma mais valia para o sucesso educativo”	<input type="checkbox"/>
6. “em teoria é interessante mas, na prática, difícil de concretizar”	<input type="checkbox"/>

17. Quando decide frequentar cursos/acções de formação, que importância atribui aos seguintes aspectos?

(assinale com x a coluna correspondente ao grau de importância que atribui a cada um dos aspectos seguintes)

	Muitíssimo Importante	Muito Importante	Razoavelmente Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. Necessidade de mudar de escalão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Obter novo grau académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Intervir melhor na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Adquirir uma especialização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Cumprir uma obrigação estatutária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Actualizar capacidades docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Ao pensar na Flexibilização Curricular emergente do decreto-lei 6/2001, diria que:

(assinale com x o que corresponde ao seu caso)

1. obriga à realização de reuniões de trabalho desnecessárias.	<input type="checkbox"/>
2. promove a diferenciação pedagógica facilitando as aprendizagens	<input type="checkbox"/>
3. não traz qualquer alteração às práticas pedagógicas.	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela colaboração

Anexo 2 – Chaves de Leitura

1- MUDANÇA

1.1. Abertura à Mudança

Pela experiência que tem como docente, considera que a reorganização curricular do ensino básico (decreto-lei 6/2001)...

Tipos de Mudança	Questão 12	Ítem
resistência à mudança	é desnecessária porque, na prática, fica tudo na mesma	2
	facilita a intromissão de estranhos em assuntos da sala de aula que só dizem respeito ao professor	4
abertura à mudança	permite uma maior colaboração entre os colegas	1
	facilita a aprendizagem, permitindo um maior envolvimento e responsabilização da comunidade educativa	3

1.2. Atitudes face à Mudança

Ao tomar conhecimento do conteúdo do decreto-lei 6/2001 (reorganização curricular do ensino básico), pensou:

Atitudes face à Mudança	Questão 16	Ítem
Aceitação	“isto tem «pernas para andar»” e procurou documentar-se o mais possível conversando com colegas e/ou lendo o que foi editado sobre o assunto.	3
	“a adaptação do currículo às características da turma é uma mais valia para o sucesso educativo”	5
Recusa	“não vou alterar as minhas práticas pedagógicas”	2
	“mais uma mania do M.E.; mudam-se os nomes, mas fica tudo na mesma”, não se preocupando mais com o assunto.	4
Descrença Expectante	“Vamos lá a ver se nos dão condições para podermos fazer isto...”	1
	“em teoria é interessante mas, na prática, difícil de concretizar”	6

1.3. Factores de Mudança

As mudanças sociais, tecnológicas e do conhecimento que ocorrem nos nossos dias têm repercussões na escola, incentivando a mudança. Considera que:

Factores de mudança:	Questão15	Ítem
Formação contínua	os professores procuram formação contínua específica para se prepararem para a mudança	1
	a escola/agrupamento promove acções de formação de preparação para a mudança	5
	o M.E. promove acções de formação para melhor se entender a mudança	9
Condições de trabalho	o M.E. apetrecha a escola para a utilização das novas tecnologias	2
	A escola/agrupamento procura alternativas para se equipar para as TIC's	7
	o M.E. cria condições para os professores poderem mudar as práticas educativas	14
Colaboração/participação	a partilha de experiências entre os professores facilita a mudança em educação	6
	a cooperação de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem contribui para a mudança	15
Autonomia/ Parcerias	a escola/agrupamento estabelece parcerias que facilitem a mudança	10
	as escolas têm autonomia para promoverem a mudança	16
Implicação da comunidade educativa	os professores implicam-se nos processos de mudança	3
	os enc. de educação implicam-se nos processos de mudança	8
	as autarquias implicam-se nos processos de mudança	13
	as ent. económicas implicam-se nos processos de mudança	17
	os processos de mudança envolvem toda a comunidade educativa	18

2 – CULTURA DOCENTE

2.1. Formas de Cultura Docente

A reorganização curricular do ensino básico pressupõe a construção do Projecto Curricular de Turma. No seu entender, o Projecto Curricular de Turma...

Formas de Cultura	Questão 14	Ítem
Individualismo	...é mais um papel de «fachada», pois ninguém tem nada a ver com o que faz dentro da sala de aula.	3
Colegialidade artificial	...é mais um papel que somos obrigados fazer e que acaba por ficar na gaveta.	1
Colaboração	...ajuda os professores a encontrarem as formas mais adequadas para promoverem a diversificação pedagógica	2

Ao pensar na Flexibilização Curricular emergente do decreto-lei 6/2001, diria que:

Formas de Cultura	Questão 18	Ítem
Individualismo	não traz qualquer alteração às práticas pedagógicas.	3
Colegialidade artificial/imposta	Obriga à realização de reuniões de trabalho desnecessárias	1
Cooperação e colegialidade/Cooperação e interdependência	promove a diferenciação pedagógica facilitando as aprendizagens.	2

2.2. Identidade Profissional

2.2.1. Modalidades de presença

Ao tomar conhecimento do conteúdo do decreto-lei 6/2001 (reorganização curricular do ensino básico), pensou:

Atitudes face à Mudança	Questão 16	Ítem
Aceitação	“isto tem «pernas para andar»” e procurou documentar-se o mais possível conversando com colegas e/ou lendo o que foi editado sobre o assunto.	3
	“a adaptação do currículo às características da turma é uma mais valia para o sucesso educativo”	5
Recusa	“não vou alterar as minhas práticas pedagógicas”	2
	“mais uma mania do M.E.; mudam-se os nomes, mas fica tudo na mesma”, não se preocupando mais com o assunto.	4
Descrença Expectante	“Vamos lá a ver se nos dão condições para podermos fazer isto...”	1
	“em teoria é interessante mas, na prática, difícil de concretizar”	6

2.2.2. Identidade docente e formação

Na sua decisão pela frequência de cursos/acções de formação, que importância atribui aos seguintes aspectos?

Importância atribuída à formação	Questão 17	Ítem
Estratégias de inércia-alheamento	Necessidade de mudar de escalão	1
	Cumprir uma obrigação estatutária	5
Estratégias de promoção	Obter novo grau académico	2
	Adquirir uma especialização	4
Estratégias de desenvolvimento	Intervir melhor na escola	3
	Actualizar capacidades docentes	6